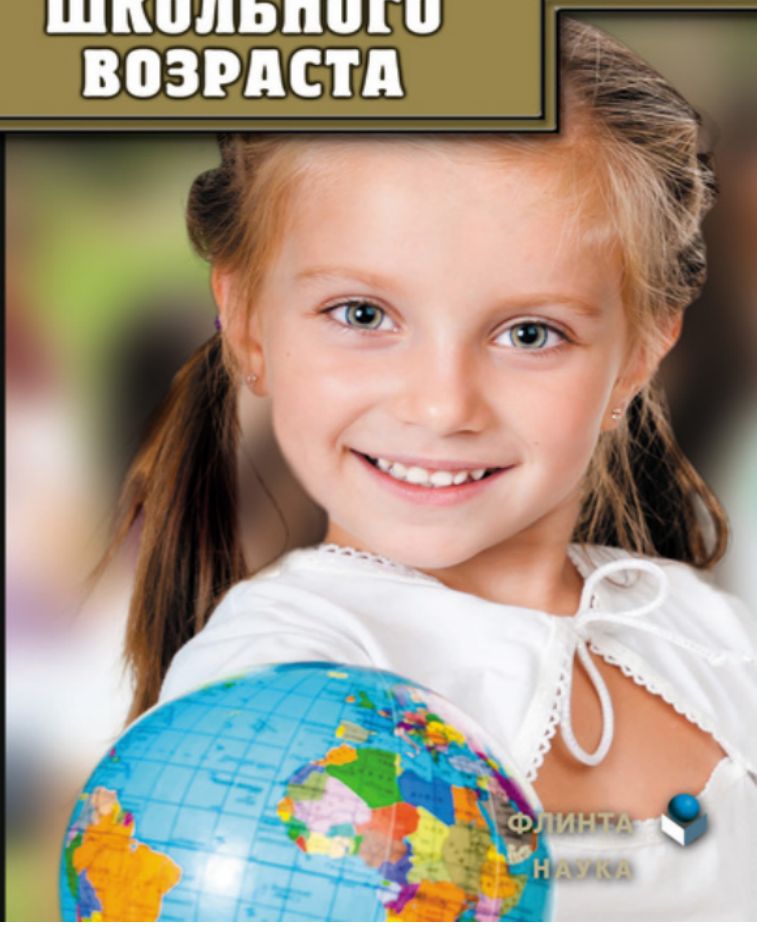
О.О. Гонина

ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ФЛИНТА
НАУКА

SHOUT
SHARE IT

Annotation

В учебном пособии излагаются основные положения одного из разделов возрастной психологии – психологии младшего школьного возраста: закономерности, предпосылки и факторы психического развития младших школьников – особенности различных видов деятельности, познавательных процессов, различных сфер личности и психические новообразования; характеризуются проблемы психологического сопровождения развития младших школьников; приводятся практические задания и психодиагностические методики, которые могут быть использованы для изучения особенностей психического развития ребенка младшего школьного возраста. Пособие соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения.

Для студентов бакалавриата по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование», может быть полезно и другим специалистам – педагогам, психологам, преподавателям психологии, всем интересующимся вопросами возрастной психологии.

- Ольга Олеговна Гонина
  - ○
  - ○ Предисловие
  - ○ Глава 1
    - ■
    - ■ 1.1. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте
    - ■ 1.2. Учебная деятельность младших школьников
    - ■ 1.3. Трудовая деятельность младших школьников
    - ■ 1.4. Общение младших школьников
    - ■ 1.5. Игровая деятельность младших школьников
    - ■ 1.6. Продуктивные виды деятельности младших школьников
    - ■ Вопросы и задания для самоконтроля
    - ■ Практикум
    - ■ Рекомендуемая литература
  - ○ Глава 2
    - ■
    - ■ 2.1. Восприятие младших школьников
    - ■ 2.2. Внимание младших школьников
    - ■ 2.3. Память младших школьников

        - 2.4. Мышление младших школьников
        - 2.5. Особенности развития воображения младших школьников
        - 2.6. Речевое развитие детей младшего школьного возраста
        - Вопросы и задания для самоконтроля
        - Практикум
        - Рекомендуемая литература
    - Глава 3
        -
        - 3.1. Сфера самосознания младшего школьника
        - 3.2. Эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста
        - 3.3. Развитие волевой регуляции поведения и волевых свойств личности младших школьников
        - 3.4. Мотивационно-потребностная сфера младших школьников
        - 3.5. Нравственное развитие детей
        - Вопросы и задания для самоконтроля
        - Практикум
        - Рекомендуемая литература
    - Глава 4
        -
        - 4.1. Психологическая готовность к школе
        - 4.2. Психологическая адаптация детей к школьному обучению
        - 4.3. Проблема школьной неуспеваемости
        - 4.4. Личностные и поведенческие проблемы младших школьников
        - 4.5. Психокоррекционная работа с младшими школьниками
        - Вопросы и задания для самоконтроля
        - Практикум
        - Рекомендуемая литература
    - Библиография
    - Приложения
        - Приложение 1
        - Приложение 2
        - Приложение 3
- notes
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4

- ○ 5
- ○ 6
- ○ 7
- ○ 8
- ○ 9
- ○ 10
- ○ 11
- ○ 12
- ○ 13
- ○ 14
- ○ 15
- ○ 16
- ○ 17
- ○ 18
- ○ 19
- ○ 20
- ○ 21
- ○ 22
- ○ 23
- ○ 24
- ○ 25
- ○ 26
- ○ 27
- ○ 28
- ○ 29
- ○ 30
- ○ 31
- ○ 32
- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36
- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48

- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80
- ○ 81
- ○ 82
- ○ 83
- ○ 84
- ○ 85
- ○ 86
- ○ 87
- ○ 88
- ○ 89
- ○ 90
- ○ 91
- ○ 92

- ○ 93
- ○ 94
- ○ 95
- ○ 96
- ○ 97
- ○ 98
- ○ 99
- ○ 100
- ○ 101
- ○ 102
- ○ 103
- ○ 104
- ○ 105
- ○ 106
- ○ 107
- ○ 108
- ○ 109
- ○ 110
- ○ 111
- ○ 112
- ○ 113
- ○ 114
- ○ 115
- ○ 116
- ○ 117
- ○ 118
- ○ 119
- ○ 120
- ○ 121
- ○ 122
- ○ 123
- ○ 124
- ○ 125

Ольга Олеговна Гонина
Психология младшего школьного возраста
Учебное издание

© Гонина О.О., 2015
© Издательство «ФЛИНТА», 2015

Предисловие

Курс психологии младшего школьного возраста является одним из важнейших в подготовке бакалавров по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». Освоение курса создает базу для осмысленного усвоения педагогических знаний, а также знаний в области других психологических дисциплин. Будущим специалистам необходимо знать основные закономерности становления ведущего вида деятельности и других видов деятельности ребенка младшего школьного возраста, развития познавательных психических процессов и свойств личности на данном этапе онтогенеза, характеристику возможных личностных и поведенческих проблем младших школьников и уметь пользоваться диагностическим инструментарием для выявления особенностей психики детей, конструировать оптимальные условия для их психического развития.

Данное учебное пособие составлено с целью формирования у студентов представлений об основных закономерностях психического развития ребенка младшего школьного возраста, методах их диагностики и коррекции. Содержание учебного пособия ориентировано на научный подход к изучению закономерностей психического развития: представления о движущих силах развития психики, об общих закономерностях и логике развития психики младших школьников, знания об особенностях социальной ситуации, ведущей деятельности и новообразованиях психики младших школьников.

Учебное пособие начинается с рассмотрения социальной ситуации развития и ведущей деятельности младшего школьного возраста. Далее следует характеристика остальных видов деятельности, типичных для младших школьников: игровой, коммуникативной, продуктивной и трудовой, что обусловлено деятельностным подходом к анализу психики детей. Следующие главы посвящены закономерностям развития познавательной сферы детей: ощущений и восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи. Описываются основные возрастные особенности когнитивного развития детей, направления количественных и качественных изменений психических функций, раскрывается процесс структурообразования в познавательной сфере. Характеризуются особенности личностного развития ребенка в младшем школьном возрасте: закономерности развития сферы самосознания, мотивационно-потребностной сферы, возрастные особенности

эмоциональной и волевой сфер, нравственное развитие. При этом особое внимание уделяется рассмотрению внешних и внутренних факторов развития личности, определяющих движущих сил и условий личностного развития ребенка. Последняя глава учебника посвящена изложению некоторых аспектов психологического сопровождения развития младших школьников: проблем психологической готовности к школе и адаптации детей к школьному обучению, школьной неуспеваемости, личностных и поведенческих проблем младших школьников, основ психокоррекционной работы с детьми младшего школьного возраста.

После каждой главы приведены тексты для самостоятельного изучения, вопросы и задания для самоконтроля знаний, а также практические и исследовательские задания для углубленного анализа и практического осмысления изученного материала, психодиагностические методики, которые могут быть использованы для изучения особенностей развития различных видов деятельности, личностных особенностей и особенностей познавательных процессов детей. Списки рекомендуемой литературы после каждой главы также помогут организовать самостоятельную работу по изучению психологии младшего школьного возраста. С этой же целью в приложении приведены контрольные вопросы по всему курсу дисциплины, темы докладов и рефератов. Текст учебника сопровождается практическими примерами, рисунками и таблицами, которые дают возможность лучше понять и усвоить фактический материал по психологии младшего школьного возраста.

В совокупности с другими дисциплинами базовой части профессионального цикла ФГОС ВПО дисциплина «Психология младшего школьного возраста» обеспечивает инструментарий формирования профессиональных компетенций бакалавра психолого-педагогического образования.

При изучении дисциплины «Психология младшего школьного возраста» бакалавр должен обладать следующими компетенциями:

Знать:

• закономерности развития различных видов деятельности в младшем школьном возрасте;

• особенности когнитивного и личностного развития ребенка младшего школьного возраста;

• основные направления и содержание психологического сопровождения развития младших школьников.

Уметь:

• применять полученные теоретические знания в работе в

воспитательных и образовательных учреждениях;

• анализировать возрастные особенности психического развития младших школьников;

• выявлять трудности в психическом развитии младших школьников, планировать и осуществлять психодиагностическое обследование детей;

• конструировать оптимальные условия для развития психики детей, определять способы психологической поддержки при наличии трудностей в развитии.

Владеть:

• навыками анализа практических ситуаций с позиции научных положений психологии младшего школьного возраста;

• основными методами и методиками психодиагностики развития младших школьников;

• навыками психокоррекционной работы с детьми младшего школьного возраста;

• проведения психолого-просветительской работы среди педагогов и родителей.

Глава 1
Характеристика социальной ситуации развития и деятельности в младшем школьном возрасте

Развиваемые компетенции:

• **знать** особенности социальной ситуации развития младшего школьника, характеристику учебной деятельности как ведущей в младшем школьном детстве, закономерности общения со взрослыми и сверстниками, особенности трудовой, продуктивной и игровой деятельности детей младшего школьного возраста;

• **уметь** выявлять трудности в развитии деятельности детей, конструировать оптимальные условия для развития деятельности детей младшего школьного возраста;

• **владеть** способами применения полученных знаний в практической работе, методами диагностики развития деятельности детей младшего школьного возраста, проведения психокоррекционной и психолого-просветительской работы.

1.1. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте

Специфика социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте заключается в перестройке системы отношений ребенка с окружающей действительностью, связанной с поступлением в школу. Младший школьный возраст характеризуется тем, что у ребенка появляется новый статус: он становится учеником, сменяется ведущая деятельность с игровой на учебную. Учебная деятельность является общественно значимой и ставит ребенка в новую позицию по отношению к взрослым и сверстникам, изменяет его самооценку, перестраивает взаимоотношения в семье. По этому поводу Д.Б. Эльконин[1] отмечал, что учебная деятельность является общественной по своему содержанию (в ней происходит усвоение всех достижений культуры и науки, накопленных человечеством), общественной по своему смыслу (она является общественно значимой), общественной по своему исполнению (выполняется в соответствии с общественно выработанными нормами), она является ведущей в младшем школьном возрасте, т. е. в период формирования.

Переход к учебной деятельности осуществляется на фоне противоречия, возникающего внутри социальной ситуации развития ребенка: дошкольник перерастает развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры, отношений, которые складывались у него со взрослыми и сверстниками по поводу игры. Совсем недавно взаимоотношения, регламентируемые игровой ролью, игровыми правилами, являлись источником развития ребенка, но теперь эта ситуация исчерпала себя. Изменилось отношение к игре, дошкольник все отчетливее понимает, что занимает незначимую в социальном окружении позицию. Все чаще у него возникает потребность выполнять нужную и важную для других работу, и эта потребность складывается во внутреннюю позицию школьника. Ребенок приобретает способность выходить за пределы конкретной ситуации и смотреть на себя как бы со стороны, глазами взрослого. Именно поэтому кризис, возникающий при переходе к школьному обучению, называют кризисом потери непосредственности. Социальная ситуация развития при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту характеризуется, с одной стороны, объективным изменением места ребенка в системе социальных отношений, с другой

стороны, субъективным отражением этого нового положения в переживаниях и сознании ребенка. Именно неразрывное единство двух этих аспектов определяет перспективы и зону ближайшего развития ребенка в этом переходном периоде. Вместе с тем фактического изменения социальной позиции ребенка недостаточно для изменения направленности и содержания его развития. Для этого необходимо, чтобы эта новая позиция была принята и осмыслена самим ребенком и отражена в обретении новых смыслов, связанных с учебной деятельностью и новой системой школьных отношений. Только благодаря этому становится возможной реализация нового потенциала развития субъекта[2].

В связи с этим субъективным аспектом социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте является внутренняя позиция школьника, определенная Л.И. Божович[3]как система потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность. Этому новообразованию Л.И. Божович придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» и широкие социальные мотивы учения – явления сугубо исторические. Внутренняя позиция школьника как стремление ребенка занять новое социальное положение расценивается как центральное личностное позиционирование, характеризующее личность ребенка в целом, определяющее поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Ребенок начинает осознавать образ жизни школьника как человека, занимающегося в общественном месте общественно-значимым и общественно оцениваемым делом, что воспринимается им как адекватный для него путь к взрослости, поскольку отвечает сформировавшемуся в игре мотиву стать взрослым и реально осуществлять его функции. На появление внутренней позиции школьника существенно влияет отношение близких взрослых к учению, отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Внутренняя позиция школьника характеризуется тем, что ребенок отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет позитивное отношение к школьно-учебной деятельности в целом, особенно к ее сторонам, непосредственно связанным с учением. Сформированность внутренней позиции школьника является одной из важнейших предпосылок успешного вхождения ребенка в школьно-учебную

действительность. Внутренняя позиция выступает центральным компонентом структуры психологической готовности к школе, определяя динамику освоения ребенком учебной деятельности и нового школьного образа жизни.

Младший школьник выходит за рамки семьи, происходит расширение круга значимых для него лиц, возникают новые авторитеты, формируются сложные отношения с детьми в классе, изменяется характер его взаимоотношений с родителями, возникает особый тип отношений со взрослым, опосредованных задачей учебной деятельности («ребенок – взрослый – задача»). У детей существенным образом изменяются весь образ жизни и деятельности, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, совокупность прав, обязанностей и требований, предъявляемых ребенку. Если в дошкольном возрасте существовали две сферы взаимоотношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», то в младшем школьном возрасте в системе отношений «ребенок – взрослый» происходят значительные изменения, заключающиеся в ее разделении на два компонента: «ребенок – родитель» и «ребенок – учитель». Поступление ребенка в школу приводит к серьезной перестройке в системе его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, в которой система отношений «ребенок – учитель» является определяющей для всей жизни ребенка. Эффективность учебной деятельности младшего школьника, а также и все его поведение оценивается школьным учителем, который является представителем культуры, носителем и транслятором образцов поведения и новых форм знаний. Оценка учителя оказывает определяющее влияние на характер его отношений с окружающими: с учителями, родителями и друзьями. От того, какие оценки получает ребенок в школе, зависят его отношения со сверстниками и родителями. Отношение окружающих к ребенку, который получает высокие оценки и которого хвалят за прилежное поведение в школе, существенно отличаются от отношения к детям, пренебрегающим учебными обязанностями и школьными правилами. В младшем школьном возрасте при поступлении в школу система отношений «ребенок – учитель» становится подлинным отношением «ребенок – общество». Это обусловлено тем, что в школе воплощены требования общества, доминирует принцип равенства, ориентация на систему одинаковых эталонов и критериев оценки.

Новая социальная ситуация развития младшего школьника связана со строго нормированным миром отношений, который ужесточает условия жизни ребенка и требует от него организованной произвольности, ответственности за свою деятельность и поведение, подчинения системе строгих,

обязательных школьных и связанных с ними общих социальных правил. Младшему школьнику необходимо освоить новое школьное пространство, выработать новый режим дня, войти в новый, нередко первый, коллектив сверстников (школьный класс); принять большое количество ограничений и установок, регламентирующих поведение; установить взаимоотношения с учителем, построить новые отношения с родителями в домашней, семейной ситуации. От ребенка требуется вовремя приходить в школу, следовать школьному режиму и соблюдать школьные правила, выполнять учебные задания на уроке и дома, преодолевать трудности в учебной деятельности и т. д. Не все дети легко справляются с новыми требованиями и обязанностями, что обусловлено многочисленными субъективными и объективными факторами.

Практический пример

Лена Г. 7 лет, учится в первом классе. В школу ходит охотно, на уроках занимается с удовольствием. Но с приготовлением домашних заданий – проблема. Дома заниматься совсем не хочет. Увиливает от занятий под любым предлогом: хочу пить, хочу есть, спать, заболел живот, устала рука, нога и т. д. Иногда обманывает, говоря, что заданий на дом не задали. Спокойные доверительные беседы родителей с ней успехов не приносят, наказания также. При проявлении родителями твердости в своих требованиях начинаются истерики.

Младший школьник занимает новое по сравнению с дошкольником положение в обществе: переходит от свободного от постоянных обязанностей существования к обязательной, общественно значимой учебной деятельности, за которую несет серьезную ответственность перед школой и родителями. Новое положение ребенка в обществе, новая система отношений и новая, общественно значимая деятельность – учебная, наполняют жизнь младшего школьника глубоким содержанием и оказывают существенное влияние на формирование его личности, способствуют становлению чувства долга и ответственности перед окружающими, развивают умения сознательно и организованно действовать, умения контролировать свои ситуативные импульсы и желания, развивают волевые свойства личности.

Поступление в школу знаменует прохождение ребенком этапа адаптации. От того, насколько успешно пройдет адаптация в начальной школе, зависит дальнейшее обучение ребенка. Новая социальная ситуация развития ужесточает условия жизни

младшего школьника и может являться для него стрессогенной, приводить к изменениям эмоциональных состояний, возрастанию психической напряженности, что оказывает влияние на физическое здоровье и поведение. Начальный период обучения достаточно труден для всех детей, поступивших в школу. В ответ на новые повышенные требования к организму первоклассника в первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы детей на усталость, головные боли, возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Снижаются аппетит детей и масса тела. Отмечаются и трудности психологического характера, такие как, например, тревожность и страх, отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях. Описанные выше изменения в организме первоклассника, связанные с началом обучения в школе, некоторые зарубежные ученые называют «адаптационной болезнью», «школьным шоком», «школьным стрессом». Адаптация к школе – это процесс привыкания к новым школьным условиям, который каждый первоклассник переживает и осознает по-своему. Большинство первоклассников приходят в школу из детского сада. Там были игры, прогулки, спокойный режим, дневной сон, всегда рядом педагог. В школе условия изменяются: здесь – деятельность в достаточно напряженном режиме и новая жесткая система требований. Для того чтобы приспособиться к ним, нужны силы и время.

Практический пример

Исследования показали, что от 45 % до 52 % первоклассников адаптируются к школе за 3 месяца обучения. Неустойчивая адаптация за 3–4 месяца характерна для 25–30 % учащихся. От 18 % до 30 % учеников дезадаптируются, отмечается психоэмоциональное перенапряжение, срыв нервной деятельности, увеличивается заболеваемость от начала к концу учебного года.

Период адаптации ребенка к школе длится в среднем от 2–3 недель до полугода. Это зависит от многих факторов: индивидуальных особенностей ребенка, типа учебного заведения, уровня сложности образовательных программ, уровня психологической готовности ребенка к школе и т. д. Ребенок, пришедший впервые в школу, встречается с новым коллективом детей и взрослых. Ему нужно установить контакты со сверстниками и педагогами, научиться выполнять требования и правила школьной дисциплины, новые обязанности, связанные с учебной работой. Практика показывает, что не все дети готовы к

этому. Некоторые первоклассники, даже с высоким уровнем интеллектуального развития, с трудом переносят нагрузку, к которой обязывает школьное обучение. Для многих младших школьников, и особенно шестилеток, период социально-психологической адаптации к школе является достаточно сложным, что обусловливает необходимость особого психолого-педагогического сопровождения первоклассников.

1.2. Учебная деятельность младших школьников

Новая социальная ситуация развития младшего школьника требует особой, новой ведущей деятельности, т. е. того вида деятельности, которая определяет формирование основных психологических новообразований на данном возрастном этапе. Ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность.

Д.Б. Эльконин определил учебную деятельность как деятельность, имеющую своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, которая должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности[4].

Основные специфические характеристики учебной деятельности заключаются в следующем:

• учебная деятельность специально направлена на овладение определенным учебным материалом и решение учебных задач;

• в учебной деятельности происходит освоение общих способов действий и научных понятий;

• в процессе овладения учебным материалом общие способы действия предваряют решение учебных;

• учебная деятельность способствует изменениям самого субъекта деятельности, т. е. школьника;

• под влиянием собственных учебных действий и их результатов происходят изменения психических свойств и поведения школьника.

Сопоставляя между собой игровую деятельность, которая была ведущей в дошкольном возрасте, и учебную деятельность младшего школьника, можно выделить основные различия между ними. Главные из них заключаются в обязательном характере учебной деятельности, ее произвольности и результативности. Учебная деятельность должна быть результативной, направленной на достижение определенной цели, которую необходимо осознать ребенку. В связи с этим в рамках учебной деятельности создаются условия для развития умения

самостоятельно формулировать цель деятельности. Наряду с этим учебная деятельность отличается произвольностью, обеспечивающей произвольное управление своими эмоциональными состояниями, двигательной активностью, познавательными процессами, отношениями с другими людьми и др. Произвольный характер учебной деятельности возможен при произвольности всех психических процессов, что обеспечивает самостоятельное формулирование цели и ее успешное достижение. Произвольность психических процессов является одним из главных психологических новообразований младшего школьного возраста, формирующихся под влиянием учебной деятельности как ведущей деятельности на данном этапе онтогенеза.

Учебная деятельность также способствует формированию других важных новообразований в структуре психики. В процессе решения учебной задачи перед младшим школьником встает необходимость представить результаты своих действий, предусмотреть будущий конечный результат деятельности, запланировать последовательность действий, средства достижения цели. Это осуществляется в процессе мысленной разработки плана достижения желаемой цели деятельности с помощью способности к планированию своих действий в уме. На предыдущем возрастном этапе способность к планированию действий во внутреннем плане у детей практически отсутствовала, имелись только предпосылки к ее развитию в виде эгоцентрической речи, сопровождающей действия ребенка. Под влиянием учебной деятельности способность к внутреннему планированию очень интенсивно развивается.

Учебная деятельность способствует развитию аналитических способностей младших школьников:

• способности выделять главные, существенные свойства предметов и явлений, абстрагируясь при этом от второстепенных признаков;

• способности выделять среди всех условий учебной задачи существенные условия, от которых зависит успешное решение не только данной учебной задачи, но и сходных с ней;

• способности анализировать собственные действия. Планирование во внутреннем плане и аналитические способности лежат в основе еще одного важнейшего психологического новообразования младшего школьного возраста, формирующегося под влиянием учебной деятельности – рефлексии. Сущность рефлексии заключается в самоанализе, осмыслении человеком своих действий, при котором выясняются их основания. О наличии рефлексивных действий могут

свидетельствовать умение ребенка дать развернутое объяснение им алгоритма решения учебной задачи, приведшее к необходимому результату; умение наглядного отображения, обобщения и типизации собственных умственных (скрытых) действий. При наличии рефлексии умственные действия ребенка носят осмысленный, а не случайный характер, он осознает и понимает, почему он сначала сделал одно действие и почему затем необходимо было сделать другое.

Практический пример

Развитию рефлексии способствует прием специальных вопросов по ходу выполнения учебного задания. Ученики выполняют задания, и в процессе выполнения им задают вопросы (учитель или сосед по парте): «Как ты сейчас работаешь?» «На каком этапе находишься?» «Какие признаки предмета учитываешь?» «Как можешь себя проверить?» «Есть ли другие способы выполнения задания?»

Таким образом, к основным психологическим новообразованиям младшего школьного возраста, складывающимся под влиянием учебной деятельности, относятся: планирование в уме, умение анализировать и рефлексия. Под их влиянием перестраиваются и совершенствуются основные психические процессы ребенка (внимание, восприятие, память и мышление), возрастает их произвольность, осознанность и контролируемость. В этом заключается основное влияние учебной деятельности на психическое развитие младшего школьника.

Д.Б. Эльконин[5] выделил следующие компоненты в структуре учебной деятельности:

1) мотивация учения – система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл;

2) учебная задача, т. е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия;

3) учебные действия – те действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т. е. все те действия, которые ученик производит на уроке (специфические для каждого предмета и общие);

4) действия контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи;

5) действие оценки – те действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

Рассмотрим подробнее каждый их компонентов учебной деятельности. Мотивация учения может пониматься как система

факторов, детерминирующих учебную деятельность (потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и др.). Исследуя понятие «деятельность» в целом и формирование мотивации учебной деятельности в частности, А.Н. Леонтьев говорил о том, что изучение мотивов деятельности предполагает проникновение в их иерархию, где одни из них выполняют функцию побудительную и являются ведущими смыслообразующими мотивами. Основываясь на том, что любая деятельность мотивирована, отмечая, что сами по себе знания могут быть для ученика лишь средством для достижения других целей (заслужить похвалу, уважение сверстников, избежать наказания и т. д.), ученый выделил несколько типов отношения к учению, заложенных вне учебной деятельности.

1. Эмоционально-неблагополучное:

– осознание неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если не будешь учиться (укоры со стороны родителей, насмешки сверстников и пр.).

2. Эмоционально-благополучное:

– осознание ответственности («я должен идти в школу учиться, потому что так «надо»);

– желание узнавать новое.

3. Нейтральное, которое характеризуется отсутствием ярко выраженного стремления идти в школу, желания учиться, но вместе с тем не проявляется негативизм в отношении школьного обучения[6].

Л.И. Божович[7] выделяет следующие виды учебных мотивов, составляющих две большие группы: познавательные мотивы (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения) и социальные мотивы (связанные с различными социальными взаимодействиями ребенка с другими людьми). Общие тенденции развития учебной мотивации, характерные для современных младших школьников, и некоторые мотивационные сдвиги, происходящие на протяжении младшего школьного возраста, представлены на рис. 1.1.

Н. В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков[8], проанализировав особенности формирования учебной деятельности, выделили некоторые особенности влияния доминирующих мотивов на ее успешность (рис. 1.2).

1. При доминировании социального мотива для детей характерно положительное отношение к школе, ответственное отношение к занятиям. Они охотно контактируют со взрослыми и сверстниками, сосредоточенно и внимательно слушают педагога, старательно выполняют задания, обращаются за помощью при затруднениях. Им свойственна инициатива в выполнении

домашних заданий, переживание за качество работы, для них очень важна положительная оценка, одобрение взрослого, признание сверстников. При условии достаточного развития других компонентов психологической готовности к школе дети с доминирующим социальным мотивом легко адаптируются к школе, успешно усваивают программный материал. При недостаточном развитии других компонентов психологической готовности к школе, несмотря на ответственное отношение к учебе, могут возникать затруднения при усвоении программного материала. В этом случае велика вероятность проявления таких негативных особенностей личности, как неуверенность в себе, заниженная самооценка, раздражительность. Повышение уровня тревожности влечет за собой снижение интереса к учению. У детей с доминирующим социальным мотивом, но недостаточно развитой познавательной мотивацией добросовестность в учебной деятельности сочетается с отсутствием стремления к самостоятельному добыванию знаний. Для них главное – следование инструкциям педагога, отсутствие собственной инициативы.

2. Для детей с положительным отношением к школе при доминирующем познавательном мотиве характерна высокая учебная активность. Они, как правило, не ограничиваются предложенными вариантами решения учебной задачи, стремятся находить новые способы их решения, стремятся узнать больше, задают много вопросов, обращаются к книгам и другим источникам информации, вступая в учебную деятельность, ребенок учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам и помехам. Однако, если социальный мотив при этом развит слабо, то возможны спады активности. Успешность обучения имеет неровный характер. Так, ребенок может быть активен, внимателен только в случае, если учебный материал незнаком и интересен. Усвоение материала на основе механического запоминания вызывает трудности, необходимость многократного повторения утомляет и раздражает.

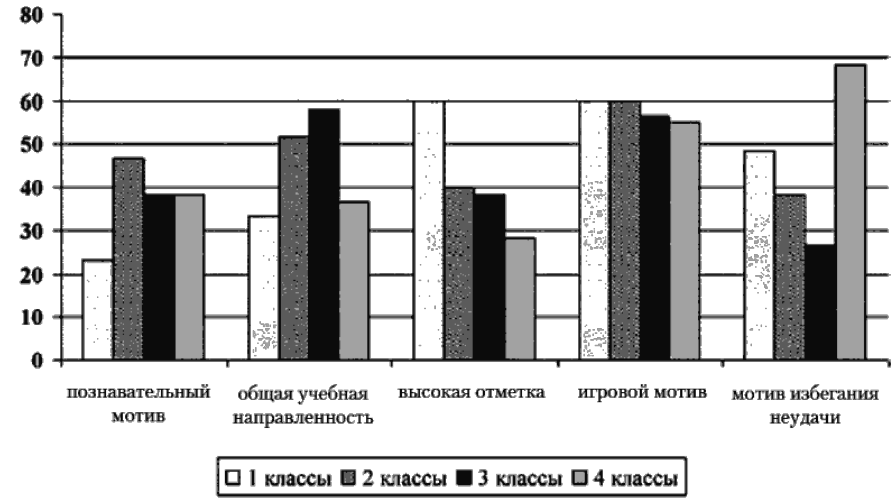


Рис. 1.1. Динамика учебной мотивации в младшем школьном возрасте

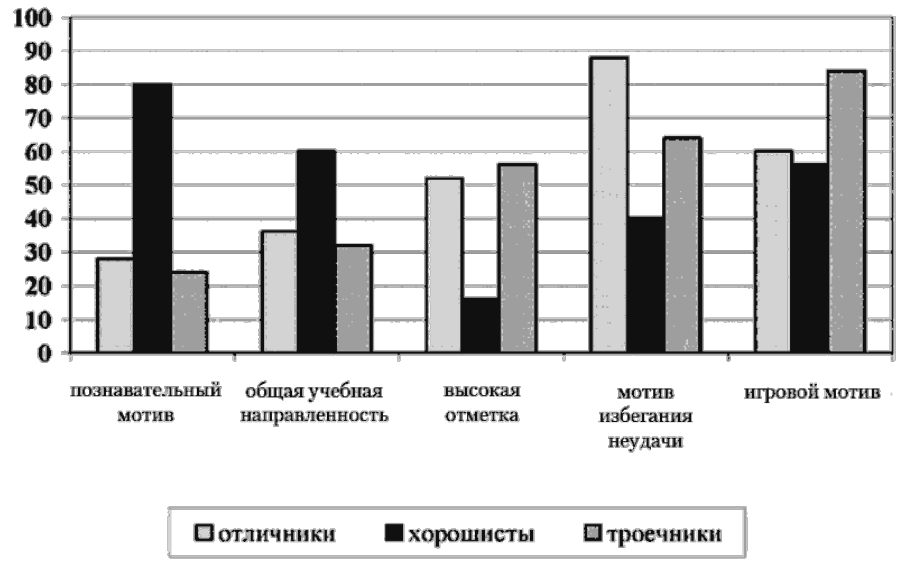


Рис. 1.2. Мотивы младших школьников с разным уровнем успеваемости (%)

3. Для детей с нейтральным типом отношения к школе при доминировании игрового мотива, неадекватно переносимого в учебную деятельность, свойственны большие затруднения в процессе учения. У них слабо развит самоконтроль, самооценка зачастую характеризуется завышенностью. Игровой мотив по своей природе неадекватен учебной деятельности. В игре ребенок сам определяет, что и как он будет делать, а учебная

деятельность регламентируется учебной задачей и инструкциями педагога. Доминирование игровых мотивов негативно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности. Такие ученики могут не выполнять задания учителя, не принимать школьных правил поведения. Они не понимают специфической функции учителя и строят общение с педагогом на эмоциональной основе. У них могут формироваться нежелательные способы учебной деятельности: низкая самостоятельность, неумение оценить правильность своих действий. Познавательная активность проявляется при наличии большого количества наглядного материала, атрибутики, использовании в учебной деятельности игровых приемов.

Учебная задача представляет собой определенное учебное задание в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен учебный процесс. В структуре учебной задачи обязательно представлены два компонента: исходное состояние предмета задачи и модель требуемого состояния предмета задачи. Кроме того, учебную задачу могут характеризовать цель, объекты, входящие в состав условия задачи, отношения между ними, их функции, способы и средства решения (в явном или скрытом виде).

Среди особенностей учебной задачи выделяют ее направленность в первую очередь на изменение самого субъекта деятельности, неоднозначность ее трактовки разными участниками образовательного процесса (учителем и школьником), полинаправленность как возможность достижения различных целей учебной деятельности с помощью одной задачи и комплексность как необходимость решения не одной задачи, а комплекса задач для достижения определенной учебной цели.

Особую специфику приобретают учебные задачи в проблемной ситуации. Высший уровень проблемности учебной задачи наблюдается в такой учебной ситуации, в которой учащийся самостоятельно формулирует проблему (задачу), сам ее решает и сам контролирует правильность решения. Проблемность учебной задачи выражена в минимальной степени, если учащийся осуществляет только ее решение. У многих первоклассников проявляется неумение выделять учебную задачу, при котором смысл учебного действия не раскрывается ребенку как способ решения учебной задачи, а заменяется его конкретным предметным содержанием. Постепенно у младших школьников формируется умение выделять соответствующую учебную задачу.

Практический пример

Коля С. 7 лет, при решении арифметических задач обращает особое внимание на сюжетное содержание. Он проявляет возмущение, узнав из условия задачи, что мама дала сестренке на три конфеты больше, чем брату, и требует, что надо давать всем поровну.

Учебные действия представляют собой способы действия учащегося (а также связанные с ними навыки учебной работы), обеспечивающие самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. К общеучебным универсальным действиям относят:

• самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

• поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

• структурирование знаний;

• осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;

• выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

• рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

• смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели;

• извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров;

• определение основной и второстепенной информации;

• свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей;

• понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

• постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия: моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая); преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

К логическим универсальным действиям относят:

• анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

• синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;

• выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

• подведение под понятие, выведение следствий;

• установление причинно-следственных связей;

• построение логической цепи рассуждений;

• доказательство;

• выдвижение гипотез и их обоснование[9].

Кроме этого, учебные действия классифицируют по виду доминирующего познавательного процесса на перцептивные, имажинитивные, мыслительные, мнемические, по степени продуктивности учебные действия могут быть продуктивными (творческими), репродуктивными (воспроизводящими) и смешанными.

В структуре учебной деятельности важная роль принадлежит действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки), что обусловлено тем, что всякое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль за действиями осуществляется механизмом обратной связи или обратной афферентации в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы. Структура контроля субъекта деятельности включает три звена: 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия; 2) сравнение этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Действия контроля и оценки учителя постепенно переходят во внутренний план, интериоризуются в действия самоконтроля и самооценки ученика.

П.П. Блонский[10] выделил четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала.

Первая стадия – отсутствие усвоения школьником материала и самоконтроля.

Вторая стадия – полный самоконтроль – проверка учащимся полноты и правильности репродукции усвоенного материала.

Третья стадия – выборочный самоконтроль – контроль и проверка учащимся только главных, основных вопросов.

Четвертая стадия – отсутствие видимого самоконтроля, его осуществление на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей и признаков.

Развитие самоконтроля у младших школьников начинается с того, что первоначально он представляет собой отдельную форму деятельности (полный самоконтроль). Постепенно самоконтроль преобразуется в обязательный элемент выполнения основного учебного задания (выборочный самоконтроль). При полностью сформированном самоконтроле его видимые признаки могут отсутствовать. Показатели сформированного самоконтроля представлены в табл. 1.1.

Таблица 1.1

Показатели сформированного самоконтроля

Показатели самоконтроля в младшем школьном возрасте:
• Уровень потребности в самоконтроле
• Уровень овладения приемами прогнозирующего самоконтроля
• Уровень овладения приемами пооперационного самоконтроля
• Уровень овладения приемами итогового самоконтроля

Оценка определяет степень усвоения способа решения учебной задачи и соответствия результата учебных действий их конечной цели. Оценка не тождественна отметке, которая является результатом оценивания, выраженным в баллах. Оценка учителя может быть представлена в развернутой форме с обоснованием отметки или в свернутой форме в виде прямого выставления отметки. Оценка является очень сильным мотивационным фактором, влияющим на познавательную деятельность школьника, стимулируя или затормаживая ее, на самооценку ребенка в целом. В ряде случаев может наблюдаться «фетишизация» отметок со стороны значимых для младшего школьника людей, в связи с чем низкая отметка может стать сильным психотравмирующим фактором. В связи с этим безотметочное обучение было введено в первых классах массовых школ. При этом обучение без отметок не отменяет содержательной и обоснованной оценки, при отсутствии которой невозможно формирование полноценной учебной деятельности. Аналогично самоконтролю происходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности. При этом выделяют важный процесс – постепенный переход самооценивания в самооценку как свойство личности учащегося.

Практический пример

Один из приемов обучения младших школьников

самоконтролю и самооценке – применение коллективных проверок в сочетании с контролем учителя. Под руководством учителя осуществляется разбор выполненного упражнения, выявляются допущенные ошибки, проводится их совместное исправление. Классу можно задать следующие вопросы: Правилен ли окончательный ответ? Правильна ли идея выполнения задания?

В младшем школьном возрасте постепенно формируются вышеописанные основные компоненты ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления и мыслительные операции, которые обеспечивают в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности. И.А. Зимняя[11] отмечает, что младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы анализа, синтеза, обобщения, классификации. В условиях целенаправленного развивающего обучения это формирование осуществляется быстрее и эффективнее за счет системности и обобщенности освоения знаний. В учебной деятельности младшего школьника формируется отношение к себе, к миру, к обществу, к другим людям и, что самое главное, это отношение и реализуется в основном через эту деятельность как отношение к содержанию и методам обучения, учителю, классу, школе и т. д. Существенно, что в связи со сменой условий жизни, переключением с семьи или детского сада на школу у младшего школьника несколько изменяются доминирующие авторитеты. Наряду с авторитетом родителей появляется авторитет учителя, который в ряде случаев может оказаться выше родительского авторитета. К концу начальной школы школьник становится субъектом не только учебной деятельности, но и, что очень важно, активного межличностного взаимодействия.

Исследователи определяют целый ряд трудностей, с которыми сталкивается младший школьник, имеющий новую жизненную позицию, т. е. позицию школьника как субъекта. Это трудности нового режима жизни, новых отношений – с учителем. В это время начальная радость знакомства со школой часто сменяется безразличием, апатией, вызываемыми невозможностью преодолеть эти трудности. Учителю особенно важно учесть основные психические новообразования этого возраста – произвольность, внутренний план действий и рефлексию,

проявляющиеся при овладении любым учебным предметом. В этом возрасте начинается осознание себя как субъекта учения.

Таблица 1.2

Структура процесса усвоения учебного материала

1. Формирование отношения учащихся к учебному материалу, позволяющего вызвать интерес к усвоению
2. Процесс восприятия, ознакомления с материалом
3. Активное осмысление и мыслительный анализ информации
4. Включение нового материала в имеющуюся систему знаний и представлений
5. Запоминание и сохранение учебной информации
6. Использование полученных знаний, умений и навыков

В младшем школьном возрасте возникают и формируются основные компоненты структуры учебной деятельности. Усвоение элементарных теоретических знаний в процессе решения учебных задач способствует вхождению младшего школьника в систему учебных действий, позволяет осваивать способы и нормы участия в обсуждениях и дискуссиях, проявлять инициативность в привлечении к учебному диалогу сверстников и учителя. Показателем эффективности учебной деятельности младших школьников может являться усвоение как сложная интеллектуальная деятельность, обеспечивающая получение учебной информации, ее трансформацию, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение, возможность использования в новых условиях. В структуре усвоения выделяют несколько этапов (табл. 1.2). У детей формируются устойчивые и обобщенные учебно-познавательные мотивы, главным признаком чего является ориентация детей не на результат решения задачи, а на общий способ его получения, что свидетельствует о формировании самой потребности в учебной деятельности. К концу начального обучения у младших школьников формируется способность сознательно контролировать свои учебные действия и давать критическую оценку их результатам.

1.3. Трудовая деятельность младших школьников

Учебная деятельность связана с трудовой деятельностью. Участие детей в трудовой деятельности оказывает существенное влияние на их психическое и личностное развитие, на процесс усвоения знаний. Как известно, одной из основных проблем при усвоении знаний в школе является их некоторая оторванность от жизни. При этом ребенок усваивает определенные знания, знает формулировки и определения, может проиллюстрировать их на примере, но эти знания не может применить на практике. Проявление этой проблемы существенно снижается при включении детей в трудовую деятельность в рамках учебного процесса. Задачей школьного обучения является не только передача детям определенного количества знаний, но и формирование определенных нравственных качеств, воспитание различных сторон личности в процессе учебной деятельности. Благоприятные условия для этого создаются в трудовой деятельности, поскольку ее общественный результат выступает в реальной предметной, вещественной форме, и в трудовой деятельности более отчетливо осознается необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенной цели.

Для младшего школьного возраста характерны следующие формы трудовой деятельности:

• самообслуживание (труд по обслуживанию самого себя – прием пищи, санитарно-гигиенические процедуры, одевание и раздевание);

• хозяйственно-бытовой труд (труд по уборке помещения, мытье, стирка и др., что может иметь направленность на самообслуживание и иметь общественную направленность);

• труд в природе (уход за деревьями, растениями и животными, выращивание овощей на огороде, озеленение участка и др.);

• ручной и художественный труд (изготовление различных поделок из природного материала, бумаги, картона, ткани, дерева и др.).

К самообслуживающему труду дети приучаются уже с дошкольного возраста. В младшем школьном возрасте продолжается закрепление навыков и развитие привычек самообслуживания, что создает благоприятную основу для формирования уважения к труду взрослых, понимания роли труда в жизни общества, готовности к длительному физическому

напряжению. Формирование навыков самообслуживающего труда происходит эффективнее при наличии условий непосредственного переживания ребенком своих обязанностей по самообслуживанию.

Практический пример

Для формирования привычек самообслуживающего труда у младших школьников в домашних условиях требование быть чистым и опрятным необходимо сочетать с созданием условий, когда ребенок вынужден самостоятельно (в соответствии со своими возможностями) привести в порядок свой гардероб и другие вещи.

В школьной обстановке целесообразно систематически давать детям поручения, имеющие определенный смысл для всего классного коллектива (протереть парты, полить цветы и т. д.) и для выполнения которых необходимо преодолевать свои индивидуальные желания и ситуативные интересы. Большое развивающее значение имеют те виды школьного самообслуживания, при выполнении которых младшие школьники включаются в совместную коллективную деятельность. Они учатся согласованию своих действий с действиями других, товарищеской поддержке и взаимопомощи, начинают осознанно относиться к общим задачам школьного коллектива, сознавать свою личную ответственность за своевременное и качественное выполнение порученной работы. Требовательность к детям, привлекаемым к выполнению трудовых поручений, и четкая, планомерная его организация являются важными условиями формирования у младших школьников привычки участвовать в коллективной трудовой деятельности, стремления внести в нее посильный вклад без непосредственных внешних напоминаний, что является основой для воспитания трудолюбия как качества личности, проявляющегося в усвоении знаний о труде и ценностном осмыслении полученной информации, характеризующегося осведомленностью о разных видах труда и осмысленностью собственных действий.

Своеобразной формой развития самостоятельности у школьников являются дежурства, в процессе которых определена система требований, предъявляемая учащимися друг к другу. Эти требования устанавливают нормы взаимоотношений младших школьников, взаимодействия отдельных групп и классов. Строгое соблюдение установленных норм коллективной жизни способствует их естественному и интенсивному усвоению.

С.В. Питенко[12] отмечает, что трудолюбие является основным интегративным качеством личности младших школьников, предопределенным мерой ответственности младших школьников за свой труд, степенью развития активности, самостоятельности, творчества, старательности и аккуратности учащихся в труде. Общую структуру формирования трудолюбия у младших школьников автор определила следующим образом: обогащение и коррекция нравственных представлений учащихся о труде, способствующих упорядоченности знаний о ценности труда; формирование нравственных понятий о трудолюбии при освоении детьми наиболее общих понятий морали и этики – «добро» и «зло», раскрывающих ценностную основу трудолюбия; усвоение младшими школьниками моральных норм поведения в процессе ценностно-ориентированной деятельности. Критерии сформированности трудолюбия у младших школьников представлены в табл. 1.3.

В младшем школьном возрасте ребенок постепенно осознает нравственную пользу любого вида труда и при этом осваивает позицию субъекта трудовой деятельности. Это связано с появлением на данном возрастном этапе необходимых для формирования трудолюбия с позиции ценностных оснований предпосылок: развитие психологических качеств личности, предопределяющих психическую готовность младших школьников к труду, расширение физических возможностей осуществления разнообразной трудовой деятельности, включение в систему ответственных взаимоотношений.

Таблица 1.3

Характеристика уровней сформированности трудолюбия у младших школьников

Компоненты и критерии трудолюбия: ***Когнитивный:*** знания о труде

Высокий (достаточный) уровень сформированности трудолюбия: Знание последовательности трудовых операций, рациональных приемов работы; стремление к пополнению знаний о труде

Средний (нормативный) уровень сформированности трудолюбия: Наличие представлений об основных приемах работы; стремление овладевать знаниями в отдельных видах деятельности

Низкий (исходный) уровень сформированности трудолюбия: Поверхностные представления о трудовых операциях; отсутствие потребности к овладению новыми знаниями

Компоненты и критерии трудолюбия: ***Мотивационно-ценностный:*** отношение к труду как ценности

Высокий (достаточный) уровень сформированности трудолюбия: Положительная мотивация к труду; потребность к участию в различных видах труда; ориентация на получение новых способов действия в труде

Средний (нормативный) уровень сформированности трудолюбия: Понимание роли труда для человека; участие в работе при соответствующей мотивации; проявление желания участвовать в знакомых видах труда

Низкий (исходный) уровень сформированности трудолюбия: Неверное представление о ценности труда; отсутствие мотивации к труду; проявление пассивности, лени; готовность выполнять работу за вознаграждение

Компоненты и критерии трудолюбия: ***Эмоционально-потребностный:*** эмоционально-положительное отношение к разным видам труда

Высокий (достаточный) уровень сформированности трудолюбия: Проявление положительных эмоций от процесса и результата труда; проявление ответственного отношения к порученному делу; стремление выполнять задания повышенной сложности

Средний (нормативный) уровень сформированности трудолюбия: Проявление положительных эмоций в отдельных случаях; готовность проявлять заботу о других эпизодична; проявление ответственности к порученному делу зависит от обстоятельств

Низкий (исходный) уровень сформированности трудолюбия: Преобладание отрицательных эмоциональных переживаний, связанных с трудом; выполнение работы после неоднократных просьб и требований взрослых; стремление уклониться от труда

Компоненты и критерии трудолюбия: ***Деятельностно-преобразующий:*** трудовые умения и навыки, опыт нравственного поведения в труде

Высокий (достаточный) уровень сформированности трудолюбия: Способность к самостоятельному преодолению трудностей; проявление творчества, старательности и аккуратности в труде; обладание

трудовыми умениями и навыками, проявление активности и инициативы в коллективном труде; бережное отношение к орудиям и продуктам труда

Средний (нормативный) уровень сформированности трудолюбия: Способность к работе в течение ограниченного отрезка времени; преодоление трудностей при поддержке взрослого; эпизодическое проявление старательности и аккуратности в труде; проявление неорганизованности, безынициативности в коллективном труде; отношение к орудиям и продуктам труда зависит от настроения

Низкий (исходный) уровень сформированности трудолюбия: Способность к кратковременным действиям; желание действовать привычными способами работы; выполнение работы лишь с посторонней помощью, чаще всего неаккуратно, без особого старания; довольствование ролью либо пассивного наблюдателя, либо дезорганизатора работы коллектива

Компоненты и критерии трудолюбия: ***Контрольно-оценочный:*** умение осуществлять контроль и оценку труда

Высокий (достаточный) уровень сформированности трудолюбия: Умение самостоятельно проводить контроль и оценку процесса и результата труда; стремление достигать положительных высоких результатов в труде

Средний (нормативный) уровень сформированности трудолюбия: Умение проводить контроль и оценку своего труда под контролем взрослого; внесение изменений в продукт труда в некоторых случаях; достижение положительных результатов в труде

Низкий (исходный) уровень сформированности трудолюбия: Несформированность умения проводить контроль процесса труда, завышенная или заниженная оценка труда; удовлетворение результатами работы, выполненной на низком уровне

Большинство младших школьников любят занятия по труду, где можно проявить, например, смекалку, инициативу и творчество при разрезании материала и ловкость при его склеивании, где при выполнении задания одни действия сменяются другими. Глубокое удовлетворение и положительные эмоциональные состояния вызывает у младших школьников

изготовление своими руками нужных и полезных предметов (елочные украшения, открытки, различные декоративные поделки и др.).

Все это способствует формированию трудолюбия и ответственности за выполненную работу. Изготовление ручных поделок способствует развитию дифференцированных и координированных движений, мелкой моторики, формированию контроля за ними как на основе мышечного чувства, так и на основе зрительного анализатора.

Трудовая деятельность оказывает еще один существенный психологический эффект, заключающийся в формировании умения планировать предстоящую деятельность, определять пути и средства ее реализации. Данные умения развиваются и в других видах деятельности, но в рамках трудовой деятельности при целенаправленном изготовлении определенного предмета младший школьник действует в системе наиболее развернутых и внешне выраженных требований и правил. Если пропустить какое-либо трудовое действие или операцию, использовать не то средство, то это сразу скажется на результате работы. Поэтому на занятиях по труду у младших школьников интенсивно развивается умение заранее планировать последовательность своих действий и предусматривать необходимые для их осуществления инструменты и орудия. При выполнении определенных трудовых действий ребенок включается в реальный процесс созидания, т. е. создания материальных ценностей, приносит этим пользу, учится беречь и охранять все, что создано людьми. В результате решается одна из актуальных задач начальной школы – трудовое воспитание детей, воспитание у детей бережного отношения к общественным ценностям, школьному имуществу, оборудованию, личным вещам.

В процессе трудовой деятельности младшие школьники овладевают новыми знаниями, у них совершенствуются познавательные интересы, восприятие, внимание, мышление и творческие способности. В процессе выполнения определенных трудовых действий возможно расширять и углублять знания учащихся по труду, природоведению и другим школьным предметам. Высокая подвижность, двигательная активность, готовность к действию, характерные для младших школьников, требуют разнообразных видов трудовой деятельности, использования разнообразных форм и методов. Разнообразные формы и методы (экскурсии, встречи, кружковые занятия) способствуют эффективному решению данных задач. Формирование нравственного отношения к труду наиболее эффективно протекает у младших школьников в процессе

выполнения интересной (творческая продуктивная деятельность) коллективной работы; деятельности, характеризующейся новизной и повышенным уровнем сложности (проектная деятельность). В ходе различных форм взаимодействия учащихся начальных классов с другими людьми, ближайшим природным и социальным окружением создаются ситуации для проявления ответственности, активности, творчества и самостоятельности. Освоению нравственных трудовых отношений способствуют этические беседы, экскурсии, общественно полезный труд, проектная и коллективная творческая деятельность. С целью пополнения и закрепления знаний учеников используются ролевые игры, подготовка докладов и выступлений на конференции, компьютерные технологии. Участие младших школьников в школьных и городских выставках детского творчества, работа по осуществлению проекта, мастер-классы позволяют закрепить полученные практические умения и навыки. Фоторепортажи с мест событий, оформление школьных газет, переписка с друзьями из другой школы, общение и беседы с людьми различных профессий способствуют осознанию младшими школьниками ценности собственного труда.

В разнообразных видах труда, на практических занятиях совершенствуются трудовые умения и навыки. Их приобретение имеет большое психологическое значение для детей – способствует повышению интереса к трудовой деятельности, появлению уверенности в своих возможностях и способностях, желанию самостоятельно овладевать трудовыми умениями и навыками. В процессе формирования трудовых умений и навыков создаются условия для удовлетворения интересов и склонностей у детей к выбранным занятиям, для развития задатков к определенным видам труда. Развитие склонностей у детей младшего школьного возраста способствует формированию устойчивых трудовых и профессиональных интересов, а в дальнейшем оказывает большое влияние на процесс личностного и профессионального самоопределения.

Трудовая деятельность позволяет решать определенные задачи эстетического воспитания. Осуществление этой задачи происходит в процессе отбора разнообразного и богатого в эстетическом отношении содержания труда, форм и методов занятий, развивающих эстетические чувства, активизирующих творческую фантазию, интерес к художественному творчеству и потребность вносить красоту и гармонию в свой труд.

Большинство детей этого возраста с желанием включаются в работу, легко увлекаются непосредственно трудовой деятельностью. Но их желания часто бывают ситуативными,

поведение отличается неустойчивостью, быстрой сменой эмоциональных состояний и настроения. У младших школьников преобладает интерес к конкретному, они эмоциональны, активны, впечатлительны, непосредственны. Они с готовностью берутся за любое дело, стремятся участвовать во многих мероприятиях, но эта энергия неуемного желания может не соответствовать их реальным возможностям. Поэтому к занятиям младшие школьники могут охладевать, не доводить начатую работу до конца, переключаться с одного занятия на другое. Поэтому необходимо постоянно обновлять содержание, формы, методы занятий, учитывать дозировку рабочего времени, стимулировать и поддерживать активность и готовность к действию, бодрое настроение и положительное отношение к трудовой деятельности. Поскольку большинство младших школьников эмоционально восприимчивы, их достаточно легко увлечь работой, без особых затруднений переключить на полезное занятие, вызвать позитивный эмоциональный настрой.

Путь к сознанию ребенка проходит через его эмоции переживания, эмоциональное состояние. Если выполнение работы, определенных трудовых обязанностей вызывает положительные эмоции, радость, приносит удовольствие и удовлетворение, закрепляется в успехе, то у ребенка возникает интерес к труду и занятию, желание активно участвовать в трудовой деятельности, чтобы вновь и вновь испытывать позитивные эмоциональные переживания. Таким образом проявляется активность и инициативность детей, желание сделать работу лучше. При организации трудовой деятельности необходимо обеспечивать, чтобы каждая работа и каждое занятие детей были увлекательными, интересными, полезными и эффективными. Это требует использования разнообразного и яркого в художественном отношении материала для работы: рассказов, стихотворений, сказок, инсценировок, картин, конкретных примеров ответственного отношения к труду взрослых и сверстников.

Значительную роль в совершенствовании трудовых действий детей играет склонность младших школьников к подражанию. Важные условия формирования интереса к труду у ребенка и добросовестного отношения к трудовой деятельности – обстановка ответственного отношения к труду со стороны взрослых, наличие традиций доброго отношения к труду, конкретных живых примеров.

Практический пример

Наташа М. 8 лет, делает уроки. Выполняет задание

по природоведению, одновременно ногой пытается дотянуться до кота, свернувшегося под столом. Иногда девочка перестает писать, смотрит телевизор. Вокруг нее на столе разбросаны книги, тетради, фломастеры. В той же комнате мать Наташи работает на компьютере. Возле нее ножницы, нитки, журналы, косметика, тарелка с печеньем, чашка с чаем.

Большую роль в совершенствовании трудовой деятельности младших школьников играет семейное воспитание. Семья располагает большими возможностями для организации совместного труда взрослых и детей и формирования нравственных качеств (рис. 1.3).

В основе совершенствования содержания методики семейного воспитания лежит повышение психолого-педагогической культуры родителей, которая включает: понимание и осознание ответственности за воспитание детей, практические умения организации жизни и деятельности в семье (привлечение детей к выполнению различных обязанностей по дому, к вопросам бюджета семьи и его использования и др.), осуществления воспитательной деятельности, продуктивную связь со школой.

Возможности семейного воспитания в приобщении детей к трудовой деятельности:

- приобщение ребенка к труду через самообслуживание; постепенный переход от самообслуживания к общественно полезному труду;
- постепенное расширение круга трудовых обязанностей, увеличение их сложности;
- тактичный и систематический контроль качества выполнения трудовых поручений;
- организация обучения выполнению трудовых действий и операций;
- формирование у ребенка уверенности в важности выполнения трудового поручения;
- учет индивидуальных особенностей и склонностей ребенка при распределении трудовых поручений;
- поощрение добросовестного самостоятельного выполнения поручений, проявления инициативы;
- чередование труда и отдыха, а также различных видов труда в режиме дня младшего школьника.

Рис. 1.3. *Влияние семьи на совершенствование трудовой деятельности младших школьников*

Трудовая деятельность младших школьников более эффективна и содержательна при наличии следующих факторов:

• отбор такого содержания, которое отражало бы новые перспективы и конкретные воспитательные задачи школы и классного коллектива и вело бы к достижению поставленной цели;

• насыщение труда познавательным и творческим содержанием;

• постановка творческих и достаточно трудных задач, развивающих у детей пытливость, любознательность, желание преодолевать трудности, достигать успеха;

• использование таких трудовых задач, которые требуют применения на практике знаний, рациональных действий, умения пользоваться инструментом, приспособлениями;

• единство целей, требований в совместной работе школы и семьи (систематическое включение учащихся в различные виды труда; оказание необходимой помощи в труде, создание условий для приобретения необходимых для выполнения работы трудовых умений и навыков; четкое определение обязанностей в труде и указание возможных путей проявления инициативы, творчества; повышение ответственности учащихся за результаты труда).

Таким образом, на протяжении младшего школьного возраста в разнообразных видах труда, на практических занятиях формируются и совершенствуются различные трудовые умения и навыки, более глубоко осознается ценность труда в жизни общества и человека как мотива трудовой деятельности, усваиваются соответствующие знания, навыки и умения по ведению домашнего хозяйства, развитию самостоятельности и способности учащихся решать творческие и изобретательские задачи. По мере расширения возможностей детей в трудовой деятельности и накопления трудового и социального опыта происходит обретение чувства умелости и компетентности. Все сформированные трудовые навыки младшего школьника, связанные с эмоциональными переживаниями целесообразности потраченных усилий, включаются в его психологическое пространство как устойчивые, организующие его элементы.

1.4. Общение младших школьников

Одной из характерных особенностей развития общения в младшем школьном возрасте является интенсивный характер потребности детей в общении со взрослыми. При это характер общения детей в школе может существенно отличаться от общения в семье. Общение с учителем в младшем школьном возрасте организует всю учебную и внеучебную деятельность детей в школе. Общение с учителем происходит на основе таких мотивов, как деловой (в котором реализуются формальные права и обязанности партнеров общения) и личностный (в котором реализуется субъективная потребность партнеров общения друг в друге). Общение первоклассников с учителем осуществляется на фоне доминирующего положительного отношения (при котором ученик «принимает» личность учителя, проявляет доброжелательность и открытость в общении с ним); гораздо реже наблюдаются отрицательное отношение (при котором ученик не «принимает» личность учителя, проявляя агрессивность, грубость или замкнутость в общении с ним) или конфликтное отношение (при котором у учащихся возникает противоречие между неприятием учителя, равнодушием, замкнутостью и скрытым, но сильным интересом к его личности). Подавляющее большинство первоклассников относятся к учителю положительно. Большинство младших школьников безоговорочно признают авторитет учителя. При установлении доверительных отношений дети обращаются к учителю по самым различным поводам – от случайных и мелких до самых глубоких и личностных. Многие младшие школьники откровенно рассказывают учителю о своих заботах, переживаниях, семейных событиях. В случае разногласий со сверстниками, конфликта, обиды младший школьник также обращается чаще всего к учителю, и обидчик воспринимает это как должное, поскольку учитель для всех является общим нравственным арбитром. Авторитет учителя в начальной школе очень высок, что обусловлено не только особенностями личности учителя, но и социальной ситуацией развития в младшем школьном возрасте.

Общение с учителем оказывает большое влияние на психическое развитие младших школьников. На характер взаимоотношений учителя и ученика огромное влияние оказывает стиль педагогического общения, в котором находят выражение особенности коммуникативных возможностей учителя, сложившийся характер взаимоотношений педагога и детей, творческая индивидуальность педагога и особенности

классного коллектива. Большинство психологов отмечают, что стиль общения самого учителя должны отличать: внимание к личностным особенностям ребенка, высокий уровень эмпатии – умения поставить себя на место ученика, понять цели и мотивы его деятельности, доброжелательность, заинтересованность в успехе ребенка и рефлексия – анализ своей деятельности как педагога. Учитель может помочь ребенку справиться с возникшими проблемами и затруднениями, а может своими необдуманными реакциями и поведением обострить проблемы, имеющиеся в личностном развитии младшего школьника. В целом можно утверждать, что если у ребенка установились благоприятные, доверительные отношения с учителем, это является основой того, что все возможные проблемы с учебной деятельностью и поведением будут решаться более или менее успешно и быстро. Если же между учителем и ребенком изначально сложились негативные отношения, антипатия, то даже типичные возрастные особенности младшего школьника могут заостряться, что закономерно повлияет на его личностное развитие. В целом учитель начальной школы благодаря своему авторитету оказывает большое влияние на формирование личности ребенка младшего школьного возраста теми же способами, что и родители: поощрениями и порицаниями, своим вниманием, собственным примером.

Личность учителя в начальной школе в значительной степени определяет статус ученика в классном коллективе и во многом обусловливает его отношения с одноклассниками. Из-за неприязненного отношения учителя ребенок может оказаться в неблагоприятной атмосфере давления и неприятия, что будет вызывать у него различные отрицательные эмоциональные состояния, которые могут выражаться либо через агрессию по отношению к учителю и одноклассникам, либо через личностные проблемы самого ребенка (например, тревожность, фрустрация). Первичная оценка младшим школьником других учеников почти полностью зависит от мнения учителя, чей авторитет безоговорочно признается подавляющим большинством учащихся младших классов. Демонстративно негативное отношение учителя к какому-либо ребенку способствует формированию аналогичного отношения к нему со стороны одноклассников, в результате чего такой ребенок оказывается в изолированном положении в классе. Учителя, которые явно демонстрируют свое отрицательное отношение к какому-либо ребенку, чаще всего характеризуются низкой психологической компетентностью: плохо знают структуру межличностных отношений в классе; не только ставят некоторых детей в неблагоприятное положение в

коллективе, но и не обращают внимания на изолированных школьников, не способны анализировать трудности детей в контактах друг с другом. Взаимодействие с такими учителями часто приводит к тому, что в первом классе слабоуспевающие и недисциплинированные школьники неизбежно получают статус «отвергаемых» и «изолированных» в классе, что оказывает негативное влияние на развитие их интеллектуальных способностей и формирует у них отрицательные личностные свойства.

Практический пример

Денис А., 8 лет. живет в неполной семье с матерью, которая официально нигде не работает, а занимается разведением и продажей элитной породы собак, живущих у них дома. В связи с этим от мальчика часто исходит резкий, неприятный запах. Учитель неоднократно в присутствии всего класса высказывала свое недовольство неопрятностью мальчика и по любому поводу демонстрировала свое негативное отношение к Денису, который также с трудом осваивает школьную программу. В результате против него настроился весь класс, в котором у него нет друзей и никто из одноклассников не хочет даже сидеть с ним за одной партой.

Постоянные неудачи, выходящие за рамки учебной деятельности и распространяющиеся на сферу неформального общения со сверстниками, приводят к тому, что у такого ребенка появляется ощущение собственной малоценности, заниженная самооценка, появляются попытки компенсировать различными способами свою личностную несостоятельность.

Поскольку в силу возрастных особенностей выбор адекватных средств личностной компенсации ограничен, то часто она осуществляется в различной степени осознанным противодействием школьным нормам и правилам, может проявляться в нарушениях школьной дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с детьми и взрослыми и др. В конечном итоге это приводит к полной утрате интереса к школе и может способствовать возникновению нервно-психических и психосоматических расстройств, формированию асоциальной личностной направленности.

В исследовании Н.М. Неупокоевой[13] было выявлено воздействие характера общения с учителем на мотивы общения со сверстниками. Для решения этой задачи использовались индивидуальные беседы с учащимися, игровые методики,

социометрия, метод Ньюстеттера (для изучения взаимоотношений детей в паре). Автором были установлены четыре вида мотивов общения со сверстниками.

1. Общение определяется успеваемостью и дисциплинированностью одноклассника.
2. Общение определяется нравственными качествами товарища.
3. Общение определяется положением сверстника в группе детей.
4. Общение определяется характером взаимоотношений сверстника со взрослыми (школьник стремится к общению с теми сверстниками, у которых сложились благополучные взаимоотношения со взрослыми).

Данные о взаимосвязи между характером общения с учителем и особенностями общения со сверстниками представлены в табл. 1.4. Дети с положительным отношением к учителю выбор друзей связывают в первую очередь с нравственными качествами товарища (50 % детей). Другая часть детей с таким же типом отношения к учителю выбирает друзей хорошо успевающих и дисциплинированных (22 % детей).

Таблица 1.4

Взаимосвязь между характером общения ребенка с учителем и особенности его общения со сверстниками в массовой школе(в %)

Отношение к учителю	Кол-во	Характер выборов	Кол-во	Мотивы общения со сверстниками	Кол-во
Положительное	70	Взаимные выборы	42	Нравственные качества	50
		Неустойчивые выборы	28	Успеваемость и дисциплинированность	22
Конфликтные	30	Неустойчивые выборы	30	Положение ребенка в группе	28
Отрицательное	0				
Всего:	100		100		100

Дети с конфликтным отношением к учителю выбирают друга чаще всего с благополучным положением в группе детей (его любят все дети, с ним играют). Отношения этих детей со сверстниками затруднены вследствие повышенной обидчивости, мнительности, эгоцентризма. В целом взаимоотношения первоклассников характеризуются неустойчивостью. Дети разобщены, их дружеские привязанности переменчивы и не вызывают глубоких переживаний. Устойчивые дружеские отношения имеют место у тех, кто был знаком до школы. В то же время объективные условия обучения ставят первоклассников в ситуации заинтересованности, сотрудничества. Но в силу отсутствия навыков коллективных взаимоотношений эта положительная тенденция порой не находит правильных средств воплощения (дети списывают, подсказывают и т. д.). Часто прибегают к помощи взрослых для разрешения конфликтных ситуаций, распространены жалобы друг на друга.

Общение младших школьников со сверстниками также проходит через призму учебной деятельности. В процессе совместной учебной работы у детей устанавливаются новые взаимоотношения. Через несколько недель обучения у большинства первоклассников проходят робость и смущение от большого количества новых впечатлений. Младшие школьники начинают обращать внимание на поведение соседа по парте, устанавливают контакты с симпатизирующими им одноклассниками, которые проявляют сходство интересов. На первых этапах социально-психологической адаптации в новом коллективе у многих детей проявляются в целом несвойственные им черты характера (у одних – застенчивость, у других – развязность, агрессивность). Но по мере установления устойчивых взаимоотношений с одноклассниками каждый ребенок обнаруживает свои подлинные индивидуальные личностные свойства.

Общение младших школьников со сверстниками характеризуется тем, что их дружба основана преимущественно на общности конкретных жизненных обстоятельств и случайных интересов (дети сидят за одной партой, живут в одном районе, интересуются фантастическими кинофильмами и т. п.). Сознание младших школьников еще не достигает такой степени развития, чтобы мнение сверстников являлось критерием подлинной оценки самого себя. Младшие школьники в целом с большим интересом относятся к оценке, которую дают им одноклассники и могут остро переживать из-за несоответствия этой оценки желаемой оценке. Но такие эмоциональные переживания чаще являются кратковременными, легко изменчивыми под влиянием

оценки со стороны взрослых или учителя, мнение которого является для большинства младших школьников наиболее существенным и безоговорочным.

К концу младшего школьного возраста дети становятся все более самостоятельными и менее зависимыми от взрослых в оценке сверстников и обретают новую сферу жизни, полную своих собственных предпочтений и склонностей, своих взаимоотношений со сверстниками, постепенно значимость учителя в этом снижается и все большую роль начинает играть общение со сверстниками. Организуемая школой общественная жизнь детей формирует среди младших школьников общественное мнение, приводит к возникновению школьных традиций, обычаев и правил, которые создаются под руководством учителя.

В классном коллективе школьников нет и не может быть «равностояния», здесь формируется целая система взаимоотношений и взаимозависимостей, в которой каждый ребенок в связи с возложенными на него обязанностями, своими индивидуальными особенностями и наклонностями занимает свое определенное положение, имеет свой статус. В основе избирательных привязанностей младших школьников могут быть самые разные качества: инициативность, успешность в учебной деятельности, потребность в общении и в признании сверстников, признание взрослого, способность удовлетворять коммуникативную потребность ровесников, способности к самовыражению и т. д. Популярные и непопулярные младшие школьники по-разному ощущают себя в коллективе. Статус младшего школьника в коллективе класса, характер его взаимоотношений со сверстниками существенно влияют на его отношение к коллективу, эмоциональное благополучие и психическое развитие в целом.

В целом в учебных группах можно выделить две категории детей: младших школьников с благоприятным статусом, к которым относятся предпочитаемые и принятые сверстниками дети, имеющие высокий уровень удовлетворенности отношениями, являющиеся членами микрогрупп учащихся; младших школьников с неблагоприятным статусом, к которым относятся непринятые, изолированные и отвергаемые одноклассниками дети, имеющие низкий уровень удовлетворенности отношениями, не входящие в объединения сверстников. Статус младшего школьника в коллективе класса взаимосвязан со многими факторами, среди которых отношения с учителями, психологический климат в семье, стиль семейного воспитания, личностные и поведенческие особенности ребенка,

его коммуникабельность и общественная активность, характер школьного и внешкольного общения, отношение к педагогическим воздействиям и общественному мнению и др. Многие дети с неблагоприятным статусом в группе сверстников, в отличие от школьников с благоприятным статусом, отличаются замкнутостью, тревожностью, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, низкой коммуникативной компетентностью, недисциплинированностью, низким уровнем коммуникативной успешности в целом, состоящей из трех компонентов: когнитивного (способность определять собственные коммуникативные проблемы), поведенческого (способность управлять своим поведением) и эмотивного (способность владеть эмоциями).

Оптимизации общения со сверстниками в младшем школьном возрасте способствует целенаправленная психолого-педагогическая работа по формированию коммуникативной успешности детей в образовательной среде, модель которой предложила И.А. Гришанова[14] (рис. 1.4).

В младшем школьном возрасте меняется содержание и характер общения детей с родителями и другими близкими взрослыми. Обретенная, относительно возможностей самого ребенка, свобода дошкольного возраста сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам школьной жизни. Родители начинают по-новому контролировать младшего школьника в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние учебные задания, строго организовать режим дня и следовать ему. Возрастание и ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, повышает его ответственность за самого себя.

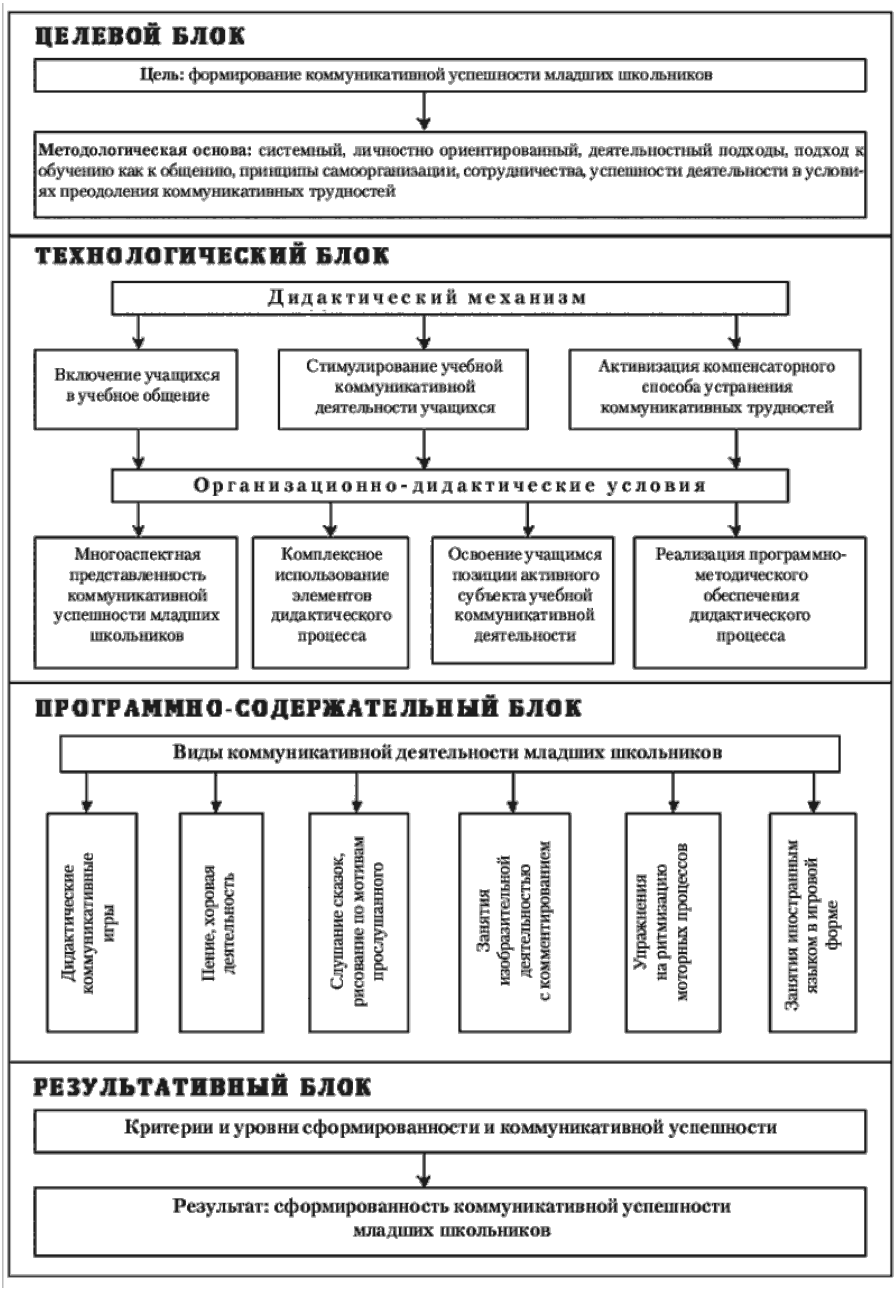

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК
Цель: формирование коммуникативной успешности младших школьников
Методологическая основа: системный, личностно ориентированный, деятельностный подходы, подход к обучению как к общению, принципы самоорганизации, сотрудничества, успешности деятельности в условиях преодоления коммуникативных трудностей
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК
Дидактический механизм
Включение учащихся в учебное общение
Стимулирование учебной коммуникативной деятельности учащихся
Активизация компенсаторного способа устранения коммуникативных трудностей
Организационно-дидактические условия
Многоаспектная представленность коммуникативной успешности младших школьников
Комплексное использование элементов дидактического процесса
Освоение учащимся позиции активного субъекта учебной коммуникативной деятельности
Реализация программно-методического обеспечения дидактического процесса
ПРОГРАММНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК
Виды коммуникативной деятельности младших школьников
Дидактические коммуникативные игры
Пение, хоровая деятельность
Слушание сказок, рисование по мотивам прослушанного
Занятия изобразительной деятельностью с комментированием
Упражнения на ритмизацию моторных процессов
Занятия иностранным языком в игровой форме
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК
Критерии и уровни сформированности и коммуникативной успешности
Результат: сформированность коммуникативной успешности младших школьников

Рис. 1.4. Модель процесса формирования коммуникативной успешности младших школьников в образовательной среде

Требуемое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и эмоциональных проявлений, обязательная самоорганизация могут приводить к субъективному ощущению одиночества у ребенка, состоянию отчужденности себя от близких, поскольку он сам в связи с новым социальным

положением школьника должен нести ответственность и организовать свою новую жизнь. Поэтому младший школьный возраст начинается с перестройки отношений с родителями, с трудного периода испытания ребенка не только необходимостью ходить в школу, быть дисциплинированным (прилежно вести себя в классе, быть внимательным на уроке, к учебным заданиям, которые надо выполнять при исполнении поручений учителя и др.), но и необходимостью организации своего дня вне школы – дома, в семье. В семьях с гармоничными типами семейного воспитания у ребенка создаются благоприятные условия для освоения новых требований учебной деятельности и принятию их как неизбежных и необходимых.

Можно выделить несколько главных аспектов общения младших школьников с родителями:

• о процессе учебной работы в школе и дома;

• обсуждение вопросов, связанных с бытом семьи и организацией свободного времяпровождения ее членов;

• информирование родителей о своих делах и делах в школе;

• запрашивание информации у родителей по различным конкретным вопросам;

• запрашивание у родителей оценки своей деятельности и поведения и услышанной информации о себе и своих сверстниках.

Родители могут существенным образом поддерживать успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях и стимулировать у него потребность в признании не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Отношение к младшему школьнику со стороны родителей во многом определяют его эмоциональное состояние и развитие его чувства личности. В условиях семьи, чувствительной к изменившемуся социальному статусу ребенка, он обретает новое положение и внутри семейной системы: он ученик, он ответственный человек, с ним советуются, с его мнением считаются. Потребность в признании проявляется в стремлении младшего школьника утвердиться в своих моральных свойствах: он анализирует свое поведение, стремится проецировать свой поступок на будущие реакции родителей, при этом он хочет, чтобы они признавали и ценили его хороший поступок. Для младшего школьного возраста характерна сильная потребность обращаться к родителям за оценкой результатов своей деятельности и своих достижений.

В семье, где ребенок проходит первичную социализацию, он учится на примере взаимоотношений между членами семьи поведению и формам отношений. В частности, на формирование

свойств его личности оказывают влияние такие факторы, как характер отношений между родителями и детьми, стиль семейного воспитания, уровень семейной гармонии или дисгармонии. Исследования показали, что если у младших школьников дисгармония в отношениях с одним или обоими родителями, если дети чувствуют, что их считают неуспешными, неспособными, или они не ощущают родительской поддержки, то у таких детей возрастает риск формирования негативных черт характера и возникают затруднения и проблемы в общении со сверстниками.

Практический пример

Валера В., 7,5 лет. Воспитывается в семье с либерально-попустительским стилем общения, где ему все позволено и нет никаких обязанностей и требований, он почти всегда добивается своего с помощью демонстративной обиды, капризов и требований. В классе Валера не может ни с кем подружиться, поскольку проявляет свою эгоистичность и конфликтность, не приучен уступать.

А.Я. Варгой[15] выделены следующие типы детско-родительских отношений:

• Принятие/отвержение – отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Либо родителю нравится ребенок таким, какой он есть, либо он воспринимает своего ребенка как плохого, неприспособленного, неудачливого.

• Кооперация – социально желательный образ родительского отношения, при котором родитель высоко оценивает способности ребенка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность ребенка и старается быть с ним на равных.

• Симбиоз – отражает межличностную дистанцию в отношениях с ребенком. При этом родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится оградить его от трудностей и неприятностей жизни, постоянно ощущает тревогу за ребенка. Тревога родителя увеличивается, когда ребенок начинает обретать автономию.

• Авторитарная гиперсоциализация – отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, старается во всем навязать свою волю, не в состоянии принять его точку зрения.

• Маленький неудачник – отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При таком родительском

отношении имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. В связи с этим родитель старается оградить от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Большинство авторов выделяют такие параметры общения и взаимодействия родителя с ребенком: автономия – контроль; отвержение – принятие; требовательность; степень эмоциональной близости, привязанности; непоследовательность – последовательность, степень удовлетворенности родителей процессом взаимодействия с детьми. В целом характер общения младших школьников с родителями определяется соотношением позиций обоих партнеров по совместной деятельности – как родителя, так и ребенка. Тип взаимодействия в диаде ребенок-родитель обусловлен особенностями родительской позиции: характером эмоционального принятия ребенка, содержанием родительской дисциплины, определяющей тип воспитания (санкции, требования, запреты), характером контроля и мониторинга. Особенности переживания ребенком детско-родительских отношений обусловливают его позицию и тактику во взаимодействиях с родителем, определяя вид взаимодействия в диаде ребенок – родитель.

Таким образом, все компоненты системы общения и отношений ребенка с учителями, родителями и сверстниками тесно взаимосвязаны и опосредованы учебной деятельностью, поскольку главная особенность социальной ситуации развития младших школьников заключается прежде всего в том, что ребенок включается в учебную деятельность.

1.5. Игровая деятельность младших школьников

Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте тесно связана с игровой деятельностью, актуальность которой сохраняется. С началом школьного обучения в характере, содержании и направленности игровой деятельности происходят изменения, заключающиеся прежде всего в возрастании подчиненности игры учебной деятельности, в интериоризации игровых действий (в постепенном переходе от игр в плане внешних действий к играм во внутреннем плане воображения), в увеличении значения игр с достижением определенного результата (спортивные, интеллектуальные игры), в возрастании роли игр с правилами дидактических и компьютерных игр.

Для младшего школьника игровая деятельность хотя и имеет вспомогательное значение, но остается очень важной и существенной, поскольку позволяет сделать смысл объектов и явлений более явным. С помощью игры ребенок глубже познает смысл этих вещей, овладевает высокими общественными мотивами поведения, учится подчинять свое поведение правилам. Игровая деятельность способствует развитию всех познавательных процессов ребенка. Т.Ф. Пожидаева[16] обосновала синергетическую функцию игры младших школьников, которая представлена как назначение игры для самоорганизации, реализуемой в самоутверждении, самоопределении и самореализации личности младшего школьника. Синергетическая функция игры вытекает из функции самореализации ребенка в игре, на основе теории самоорганизации помогающей объяснить, как в игровой ситуации изменяются модели поведения ребенка. Она определяет развитие игрового сознания и его личностных структур: критичности, мотивирования, рефлексии, коллизийности (т. е. способности выявлять, идентифицировать и анализировать скрытые причины событий, определять их основы, устанавливать приоритеты неявных противоречий по отношению к общественным и личностным ценностям).

Игра и учеба – это две разные деятельности, имеющие значительные качественные различия. Переход от игры к серьезным занятиям происходит не резко, а постепенно и имеет определенные переходные формы, в качестве которых могут выступать дидактические игры. Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых

педагогом с целью обучения и воспитания, направленных на решение конкретных задач обучения, но в то же время оказывающих воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Специфика дидактической игры заключается в том, что дидактическая задача в ней скрыта от учеников. Внимание детей направлено в первую очередь на выполнение игровых действий, а задача обучения ими может не выделяться и не осознаваться. Это и делает дидактическую игру особой формой игрового обучения, когда дети чаще всего непроизвольно усваивают определенные знания, умения, навыки. Взаимоотношения между учениками и учителем обусловлены не учебной ситуацией, а игровой деятельностью, которая является игрой только для ребенка, а для взрослого она – способ обучения. Основной целью дидактических игр и игровых приемов обучения является облегчение и ускорение постепенного перехода к учебным задачам.

Практический пример

При обучении младших школьников грамоте могут использоваться дидактические игры, развивающие фонематическое восприятие. «Звуковые» игры («Кто внимательнее?» – на выделение и определение звука, «Кто больше?» – на составление слова с изученным звуком, «Перекличка» – в которой предлагают вставать только тем детям, в имени или фамилии которых есть изучаемый звук, и др.) развивают фонематический слух ребенка, формируют умение сознательно выполнять звуковой анализ слова, развивают память, внимание, наблюдательность.

Функции дидактической игры:

- обучающая
- развивающая
- формирующая
- ориентационная
- мотивационно-побудительная

Рис. 1.5. *Основные функции дидактических игр*

Основными функциями дидактических игр являются (рис. 1.5):

1. Формирование устойчивого интереса к учению и снятия

психоэмоционального напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному обучению.

2. Мотивация и стимуляция познавательной деятельности учеников.

3. Обучение способам ориентации в конкретной учебно-игровой ситуации.

4. Развитие основных психических новообразований.

5. Формирование компонентов учебной деятельности.

6. Развитие общеучебных умений, навыков учебной и самостоятельной работы, умения учиться.

7. Формирование навыков самоконтроля и оценки своих действий.

8. Формирование адекватных взаимоотношений в коллективе одноклассников и механизмов освоения социальных ролей.

Необходимость использования дидактических игр как средства обучения детей в младшем школьном возрасте обусловлена рядом причин.

1. Игровая деятельность хотя перестала быть ведущей, но сохранила свое развивающее значение. Игровая деятельность не исчезла, а проникла в новые отношения к действительности, она имеет свое внутреннее продолжение в учебной и трудовой деятельности. Поэтому опора на игровую деятельность, на игровые формы и приемы – это наиболее адекватный путь включения детей в школьное обучение.

2. Сравнительно медленный темп освоения учебной деятельности и умения учиться.

3. Среди возрастных особенностей детей младшего школьного возраста выделяют недостаточную устойчивость и произвольность внимания, доминирование непроизвольных видов памяти, преобладание наглядно-образного типа мышления. Дидактические игры способствуют развитию у детей психических познавательных процессов.

4. Недостаточно сформирована познавательная мотивация у большинства младших школьников, отсутствие связи мотива, с которым ребенок приходит в школу с содержанием той деятельности, которую ему необходимо выполнять в школе. Игровая мотивация в определенной степени позволяет привести в соответствие мотивы и содержание учебной деятельности в начальный период обучения.

5. Существуют значительные трудности адаптации при поступлении ребенка в школу. Дидактическая игра во многом способствует преодолению адаптационных трудностей и проблем первоклассника.

Различают следующие виды дидактических игр: игры-

путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы.

• Игры-путешествия – это игры, которые проводятся в форме образовательного воображаемого путешествия по определенному маршруту, раскрывающему познавательное содержание в сочетании с игровой деятельностью: постановка задачи, пояснение способов ее решения, поэтапное решение задач («Путешествие в Средние века», «Прогулка по Всемирной паутине» и т. д.);

• игры-поручения – это игры, в основе которых – выполнение определенных действий с предметами по словесным поручениям педагога, где игровая задача и игровые действия основаны на предложении что-то сделать, построить какой-либо алгоритм и т. д.;

• игры-предположения – это игры, в которых перед школьниками ставится задача и создается ситуация, которая требует определения и осмысления целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами («Что было бы…?», «Что бы я сделал…», «Кем бы хотел быть и почему?» и т. д.);

• игры-загадки – это игры, основной признак которых заключается в замысловатом описании, логической задаче, оформленной в виде вопроса или заканчивающейся им, необходимой для расшифровки, отгадывания или доказательства;

• игры-беседы – это игры, в основе которых лежит игровое общение педагога с детьми и детей друг с другом, основным средством которой является словесный образ, вступительный рассказ о чем-либо.

Практический пример

На уроках математики для закрепления знаний таблицы сложения и вычитания в пределах 10 и таблицы умножения можно использовать дидактическую игру-поручение «Самый быстрый почтальон». Учитель раздает 5 ученикам по одинаковому числу карточек («писем»), на обратной стороне которых записаны выражения на сложение и вычитание (умножение или деление). Дети, сидящие за партами, изображают дома с номерами (они держат в руке цифры от 1 до 10, или ответы таблицы умножения). Почтальоны должны быстро определить на конверте № дома (найти значение выражения) и разнести письма в соответствующие дома (отдать детям, у которых карточки с цифрами, обозначающие ответы выражений, записанных на конвертах). Кто быстро и

правильно разнесет письма по назначению, тот самый быстрый почтальон.

Дидактическая игра имеет определенную структуру – основные структурные составляющие элементы, характеризующие игру одновременно как форму обучения и игровую деятельность (табл. 1.5):

1. Дидактическая задача обусловлена целью обучающего и воспитательного воздействия, является замаскированной и предстает перед детьми в виде игрового замысла, формулируется учителем и отражает его обучающую деятельность.

2. Игровая задача, осуществляемая учениками, реализует дидактическую задачу, определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка.

3. Игровые действия являются основой игры. Игровые действия в разных играх отличаются по их направленности и по отношению к играющим.

4. Правила игры – совокупность нравственных требований к взаимоотношениям детей, к выполнению ими норм поведения, которые задаются учителем, влияют на решение дидактической задачи и управление игрой, процессами познавательной деятельности, действиями учеников.

5. Результат, подведение итогов проводится сразу по окончании игры и может быть представлен в виде подсчета очков, выявления учеников, которые лучше выполнили игровое задание, определения победившей команды и т. д.

Таблица 1.5

Структура дидактической игры

Структурный компонент игры: **Дидактическая задача**
Характеристика компонента: Обучающая задача – основной элемент дидактической игры, которому подчинены все остальные
Структурный компонент игры: **Игровые действия**
Характеристика компонента: Способы проявления активности ребенка в игровых целях
Структурный компонент игры: **Игровая задача**
Характеристика компонента: Задача, осуществляемая детьми в игровой деятельности
Структурный компонент игры: **Игровые правила**

Характеристика компонента: Требования к реализации игрового содержания, определяющие характер и условия выполнения игровых действий

Структурный компонент игры: **Результат игры**

Характеристика компонента: Показатель уровня достижения детей в результате выполнения ими игровых действий

При проведении игр необходимо сохранить все структурные элементы, поскольку они направлены на решение основных дидактических задач. В составе игр имеется общее и особенное: общее – это организация опыта переживаний детьми эмоционально-ценностного отношения к миру, опыта творческой деятельности; особенное заключается в специфике учебно-методического комплекса. Основными компонентами технологии игры в системе обучения являются:

• целевой (определяется способами учебной деятельности);

• диагностический (направлен на осознание учеником собственных знаний, умений, навыков и известных способов учебных действий);

• процессуальный (обеспечивает выявление учащимися способа учебной деятельности);

• результативный (способствует осознанию учащимися знаний, способов учебных действий, желания учиться, умений самоконтроля и самооценки).

Таким образом, игровая деятельность помогает сделать учебный материал увлекательным и интересным, создать эмоционально позитивное рабочее настроение, облегчить процесс познания. Умелое и адекватное использование дидактических игр предполагает четкое поэтапное распределение игровых моментов на уроке. На начальном этапе урока используются игры, основная цель которых – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность и мобилизовать на предстоящую учебную работу. В середине урока дидактическая игра должна быть направлена на усвоение темы занятия, в конце урока дидактическая игра может носить поисковый характер. Следовательно, игровая деятельность может быть включена в проведение уроков любого типа и любого этапа урока. При этом она должна соответствовать общим требованиям: быть интересной, доступной, содержательной, включать разные виды деятельности детей.

Современные младшие школьники, выбирая между традиционными и компьютерными играми, все большее

предпочтение отдают последним. По содержанию компьютерные игры во многом похожи на традиционные, но имеют и некоторые отличия, заключающиеся в построении по принципу постепенного усложнения игровой и дидактических задач, в наличии элементов случайности в виде возникновения новых персонажей, ситуаций и неожиданных явлений, в поэтапности игровой программы, часто не позволяющей ребенку перейти на следующий этап без выполнения задания предыдущего уровня. В настоящее время выделяют следующие виды компьютерных игр:

• адвентурные (приключенческие) игры – игры, оформленные в виде мультфильма с интерактивными свойствами – возможностью управления ходом событий;

• игры-стратегии – игры, целью которых является завоевание вражеских территорий, заключение необходимого союза, набор определенного количества очков, управление ресурсами, войсками, энергией и т. д.;

• аркадные игры – игры, для которых характерно поэтапное разделение хода действий, когда наградой и целью является право перехода к следующему эпизоду или уровню;

• ролевые игры – игры, основанные на использовании необходимого персонажа в нужном месте и в нужное время;

• игры-симуляторы – это игры, имитирующие различные механизмы и процессы (авто-, авиа-, спортивные и т. п.);

• логические игры – это игры, содержащие различные головоломки, задачи на перестановку фигур, составление рисунка, обучающие чтению, письму и т. п.

При правильном руководстве компьютерные игры создают основу для интенсификации образовательного процесса и оказывают положительное влияние на развитие ребенка младшего школьного возраста: помогают расслабиться, самореализоваться, моделировать различные реальные и предполагаемые жизненные ситуации, создают положительный эмоциональный настрой, способствуют освоению различных форм общения, развитию познавательных процессов, умений анализировать и интерпретировать информацию; создавать гипотезы и делать выводы; корректировать свои дальнейшие действия.

При неправильном подборе игровых компьютерных программ возможно такое нежелательное психологическое явление, как компьютерная игровая зависимость, которая проявляется в вытеснении интересов, нежелании ребенка общаться с друзьями, учиться, в «уходе» в виртуальный мир компьютера. Признаками компьютерной зависимости у ребенка являются следующие:

• ребенок ест, пьет чай, готовит уроки у компьютера;

• проводит за компьютером большую часть свободного времени (6—10 ч в день);

• провел хотя бы одну ночь у компьютера;

• прогулял школу – сидел за компьютером;

• приходит домой и сразу садится за компьютер;

• стал хуже учиться, потерял интерес к учебным предметам;

• у ребенка практически нет реальных друзей, зато много виртуальных;

• во время игры ребенок начинает разговаривать сам с собой или с героями игры так, как будто они реальны;

• забыл поесть, почистить зубы (раньше такого не наблюдалось);

• пребывает в плохом, раздраженном настроении, не может ничем заняться, если компьютер сломался;

• трудно встает по утрам, просыпается в подавленном состоянии;

• конфликтует, угрожает, шантажирует в ответ на запрет сидеть за компьютером[17].

Для профилактики негативного влияния компьютерных игр и формирования компьютерной игровой зависимости необходимо контролировать длительность игры (согласно санитарно-эпидемиологическим требованиям непрерывная продолжительность работы с компьютером в форме развивающих игр для детей младшего школьного возраста не должна превышать 15 мин.), выбор жанра игры, содержание, систему управления, оптимальный уровень сложности, учитывая при этом состояние, темперамент, характер и интересы ребенка. Наиболее целесообразными для младших школьников считаются логические игры, игры-симуляторы, так как они, как правило, непродолжительны по времени, направлены на развитие мышления, внимания, памяти, скорости реакции у детей (при условии, что ребенок не играет в компьютерные игры в ущерб другим занятиям).

Игровая деятельность в различных своих видах и формах в младшем школьном возрасте при умелом руководстве органично входит в целостный учебный процесс, сочетается и взаимосвязана с другими формами и методами обучения и воспитания и оказывает большое влияние на психическое развитие детей.

1.6. Продуктивные виды деятельности младших школьников

Под продуктивной деятельностью можно понимать особый вид художественно-творческой деятельности, направленный на создание субъективно нового продукта в процессе рисования, лепки, аппликации, конструирования. Посредством продуктивной деятельности происходит развитие творческих способностей, эффективное, гармоничное и полноценное развитие креативности и творческого потенциала младшего школьника. Изобразительное искусство относится к тому виду деятельности, который чаще всего вызывает эмоционально-положительное отношение младших школьников, способствует повышению познавательной активности, устойчивости и организованности в работе, развитию восприятия, наблюдательности, внимания, совершенствованию мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Уроки изобразительного искусства, их зрелищный, эмоциональный характер положительно сказываются на эмоционально-эстетическом развитии учащихся начальной школы: расширяют возможности детей замечать, осмысливать и оценивать красивое, гармоничное, развивают эмоциональную отзывчивость, вызывают стремление более тщательно и аккуратно выполнять рисунки. Занятия рисованием могут быть рационально использованы в качестве эффективного средства активизации речевой и мыслительной деятельности учащихся, в результате чего создаются благоприятные условия для общения младших школьников в учебном процессе. При самостоятельном создании личностно значимых творческих продуктов у детей формируются разнообразные гибкие умения и навыки творческой работы. Развитию творческого потенциала школьника способствует организация творческо-развивающей среды квалифицированными педагогами творческого типа, а также обеспечение начальной школы психолого-педагогическим сопровождением продуктивной творческой деятельности с учетом полихудожественного и междисциплинарного подхода.

Повышению мотивации и интереса к изобразительной деятельности в младшем школьном возрасте способствуют:

• эмоционально-игровой характер организации изобразительной деятельности: органическое сочетание специально подобранных дидактических игр и игровых упражнений, связанных непосредственно с изображением;

• рациональное использование наглядных, словесных и

практических методов обучения;

• максимальное увеличение объема, разнообразия и вариативности графических заданий;

• соединение предметно-практической деятельности младших школьников с изобразительной деятельностью.

Практический пример

Повышению интереса к изобразительной деятельности может способствовать игра-соревнование «Кто больше?». На полосках бумаги школьники делают первый мазок краской любого цвета, затем в этот цвет добавляют чуть-чуть белил и выполняют следующий мазок и т. д. Побеждает тот ребенок, который сделает больше накрасок различной светлоты.

В школу поступают дети с разным уровнем подготовки к школьному обучению и с различным опытом изобразительной деятельности: некоторые никогда не рисовали, другие рисовали, но без всякого руководства, третьи учились рисовать в детском саду. От начального уровня сформированности навыков продуктивной деятельности во многом зависит их последующее развитие. У многих младших школьников впервые формируются основы знаний и умений реалистического изображения.

Первоначально младшие школьники еще не исправляют ошибок в своих рисунках или делают это очень редко с помощью резинки или путем сплошного замазывания карандашом или краской больших элементов изображения. Самый распространенный способ исправления рисунков в младшем школьном возрасте заключается в выполнении этого изображения на новом листе бумаги. Период рисования в начальных классах можно назвать периодом повествовательного изображения, при котором рисунок для младшего школьника является перечислением описываемых деталей и элементов. Это обусловлено тем, что дети стремятся наиболее полно и всесторонне рассказать об объектах изображения, а поэтому и изображают каждый из них так, чтобы он весь, со всеми деталями и нюансами, был виден на рисунке.

Характерной особенностью изобразительной деятельности в младшем школьном возрасте является также слабое осознание трудностей изображения. Ученики охотно изображают любой объект – это объясняется тем, что требования, предъявляемые детьми к своим рисункам, заключаются в основном в простом узнавании изображаемого. Младших школьников интересует главным образом «что», а не «как» изображено. При выборе предмета изображения ребенок ориентируется на наличие

интереса к самому предмету, а не на легкость его изображения.

Первоначально небольшие задания дети выполняют под контролем учителя очень хорошо, но они еще затрудняются в самостоятельном переходе от одной задачи к другой и не могут самостоятельно ставить их в процессе изображения. Многие младшие школьники всегда увлечены выполнением текущей изобразительной работы и могут забывать о цели, которой необходимо подчинить свою текущую деятельность.

Ученики 1–2 классов обычно без специального обучения не могут качественно сравнить свой рисунок с оригиналом в процессе изображения. Если в 1-м классе во время рисования с натуры спрятать вазу, являющуюся натурой, дети могут и не заметить ее исчезновения. Часто во время рисования с натуры ребенок совершенно не знает, как именно ее изображать. Некоторым детям после постановки темы очередной композиции сложно изобразить свой замысел. Слабая подготовка в отношении техники изображения объектов приводит к невозможности выполнить рисунок в течение урока или делает его выполнение неинтересным. Это часто приводит к «угасанию» детского изобразительного творчества в рисовании к концу младшего школьного возраста. Большинство всех допущенных ошибок изображения у младших школьников обусловлено отсутствием построения рисунка. Младшие школьники чаще всего рисуют, как получится, а не строят изображение по определенным расчетам, хотя уже в 1-м классе для них доступны такие простейшие расчеты (высота предмета равна шести делениям линейки, а ширина – трем или башенка имеет в высоту четыре кубика, а в ширину – пять и т. п.). При систематическом обучении рисованию с натуры у младших школьников сравнительно быстро изменяется отношение к ней. Уже очень скоро дети начинают осознавать, что невозможно рисовать с натуры, не видя натуры. К концу младшего школьного возраста ученики уже успешно выполняют задачу на сопоставление своего рисунка и натуры. Переводы глаз с натуры на рисунок свидетельствуют об устанавливающемся контроле и проверке своего изображения.

Постепенно младшие школьники учатся использовать все выразительные средства реалистического рисунка в художественной практике, креативно-деятельностно воплощать задуманную композицию в рисовании, овладевают репродуктивным опытом передачи объема посредством линии, конструкции, перспективы, светотени и т. д. У детей совершенствуются двигательные навыки, произвольные графические действия, способность управлять ручными движениями в разных видах изобразительной деятельности, что

положительно влияет на овладение техникой письма и формирование навыков трудовой деятельности. Под влиянием обучения младшие школьники все увереннее используют различные средства изображения объектов окружающей действительности: человек, животные, атрибуты, элементы природы, более грамотно и качественно осуществляют задуманную композицию сюжета и в полной мере выражают свои чувства и эмоциональные переживания по поводу окружающей действительности. При умелом руководстве и мотивации ученики постепенно овладевают рисованием с натуры натюрмортов, пейзажей, фигуры человека. В цветных изображениях они могут добиваться сложных цветовых сочетаний, передавать объем, характер освещения предметов и фигур.

Результаты исследования О.Р. Лагутиной[18] показали, что младшие школьники свободнее и быстрее осваивают светотеневое рисование кистью (кистевую технику), если начинают обучение с декоративного рисования. При последовательности освоения техники рисования – от декоративного к натурному, по памяти, а затем к сюжетному – школьники активнее используют более сложные штриховые линии в натурном и сюжетном рисовании (контурные, «ищущие», основные, вспомогательные, штриховые). Кистью дети в начальной школе могут делать мазки, подчеркивающие плоскую и резко разграничивающую свет и тень, форму и фактуру. В сюжетном рисовании все усвоенные в декоративном и натурном, изображении по памяти технические приемы дети могут использовать без дополнительного показа их учителем. У отдельных младших школьников происходит быстрое повышение качества изображения, что доказывает взаимодействие восприятия и креативно-деятельностного исполнительства. Условием такого эффективного взаимодействия является предварительная дифференциация видов рисования, подразумевающая преемственное обучение средствам изображения. Взаимосвязь видов рисования позволяет овладеть конструктивным, перспективным, тональным рисунком, характерным для различных объектов изображения, освоить общие для каждого из них способы осознания приемов изображения форм, из которых они состоят; ускоряет процесс обучения трехмерному изображению предметов в сюжетном рисовании. Систематические целенаправленные занятия обеспечивают у значительного большинства детей стойкую возрастную динамику в продуктах изобразительной деятельности: увеличивается количество деталей и специфических элементов изображаемого, точнее изображаются пространственные свойства, взаимное расположение и цвет

объектов, улучшается техника изображения.

Г.А. Горбуновой[19] были установлены некоторые психологические различия в изобразительной деятельности младших школьников, характеризующихся доминированием экстраверсии или интроверсии. Экстраверты преимущественно склонны к обобщению цвета, выражению точности колорита, быстро находят красоту в цветовых отношениях, и им нравятся сложные натурные постановки с большим количеством предметов. Вместе с этим они довольно слабо выражают конструкцию предметов, от чего страдает передача пространства в рисунке и в абрисе не достигается графическая точность объемов. Поэтому обучая этих детей, следует прежде всего помочь им в области анализа объемов предметов и их характеристик пластических форм. Интроверты, в свою очередь, наоборот, в цветовом решении заметно уступают экстравертам, так как «списывают» с натуры отдельные цветовые оттенки, хотя и видят, различают соотношения пятен и силуэтов. В рисунке интроверты больше сосредоточены на фиксировании пропорций, соотношении силуэтов и передаче взаимного положения объектов в изображенном пространстве. Такой подход мешает этим учащимся осуществлять обобщения как в цвете, так и в тоне.

Автор отмечает, что индивидуальность ребенка всегда проявляется в свойственной для него манере рисования. Например, дети «живописцы» смело и свободно работают всей плоскостью кисти, толстыми пастельными мелками по слегка намеченному рисунку, а «рисовальщики» выполняют хороший рисунок карандашом, избегая работать по нему кистью, потому что боятся нарушить целостность контура изображения. «Комбинированная» группа детей обладают способностями из двух вышеперечисленных групп. Кроме того, дети отличаются различным уровнем активизации творческой деятельности: низкий, средний и высокий (табл. 1.6).

Таблица 1.6

Уровни активизации творческой деятельности младших школьников

Уровень творческой деятельности: **Низкий**

Характеристика уровня: Дети не могут самостоятельно найти источник замысла для рисунка, способны действовать только по образцу – точному указанию учителя (или родителей), что и как надо рисовать. На рисунках, независимо от темы, повторяются одни и те же объекты, изображенные почти одинаково

Уровень творческой деятельности: **Средний**

Характеристика уровня: Жизненный или культурный опыт детей актуализируется при выборе темы рисунка, только если взрослый указал на несколько разных источников замысла рисунка. Для рисования ребенок выбирает тему, соответствующую его прошлому опыту, и в этом случае делает оригинальные рисунки. Если же такой подсказки не было, он повторяет на рисунках то, что неоднократно уже рисовал

Уровень творческой деятельности: **Высокий**

Характеристика уровня: Дети быстро находят замысел для своего рисунка. Рисунки отличаются от других и необычностью выбранных объектов и явлений, оригинальностью самобытностью изобразительного решения

Индивидуальный подход к отработке тематики урока и к личности ребенка в целом позволяет более эффективно управлять самостоятельной творческой деятельностью учащихся младших классов в изобразительной деятельности (рис. 1.6).

Наряду с другими видами изобразительного искусства, в младшем школьном возрасте используется также художественная аппликация и коллаж, которые способствуют созданию оптимальных условий для овладения детьми опосредствованными формами ориентировки в художественно-творческой деятельности (модельной и художественно-символической). Дети учатся различным техникам создания произведения с помощью наклеивания на основу объемных и плоскостных материалов, различных по цвету, форме, размеру и фактуре, предполагает возможность сочетания разнообразных техник. В процессе обучения приемам аппликации дети предварительно составляют эскиз (модель) объекта и затем изображают его посредством цветовых отношений, форм, ракурсов, элементов и т. д. Творческая деятельности в процессе создания коллажей способствует развитию познавательных, творческих способностей и эмоционально-личностному развитию младших школьников. Развивается способность к использованию наглядного моделирования в аппликации – овладение действиями моделирования структуры предметов и объектов, связей и отношений между ними.

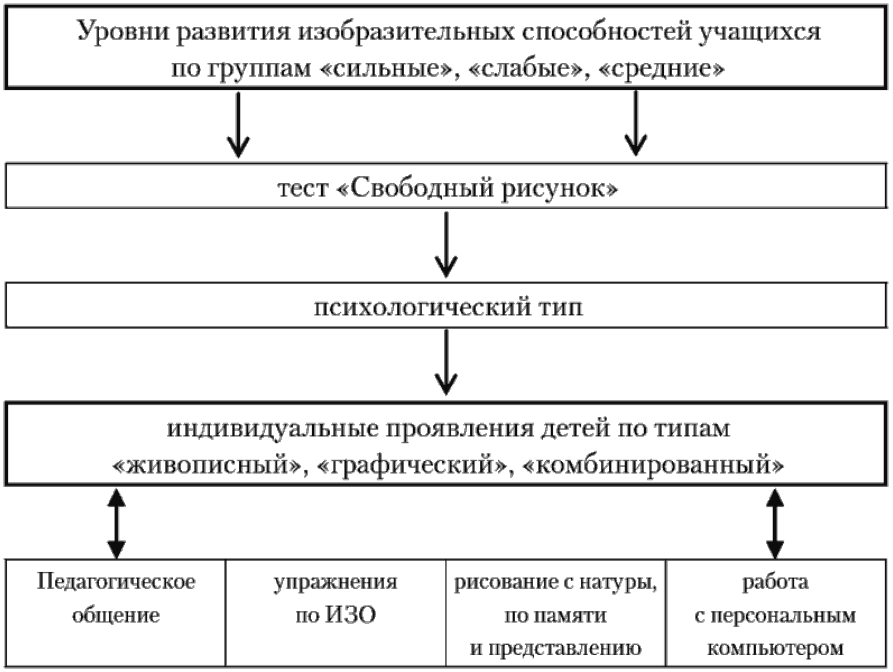

Уровни развития изобразительных способностей учащихся по группам «сильные», «слабые», «средние»
тест «Свободный рисунок»
психологический тип
индивидуальные проявления детей по типам «живописный», «графический», «комбинированный»
Педагогическое общение
упражнения по ИЗО
рисование с натуры, по памяти и представлению
работа с персональным компьютером

Рис. 1.6. Психологические типы формирования и развития индивидуальных способностей детей младших классов на уроках изобразительного искусства

На занятиях изобразительного искусства также развиваются навыки работы с глиной, пластилином и соответствующими инструментами в процессе лепки. Передача различных образов окружающей действительности и отношения к ним в лепке связана с поиском доступных для младших школьников средств художественного выражения, с посильным овладением материалом и техникой, с которыми они действуют. Занятия лепкой на уроках в начальной школе развивают глазомер, мелкую моторику детей, их эстетический вкус, индивидуальность, интуицию, способствуют познанию объемно-пространственных свойств действительности, формируют организованность и аккуратность при работе с глиной и пластилином, умение планировать свою деятельность. В работе с детьми младшего школьного возраста используются предметная лепка (создание отдельных конкретных изображений), сюжетная лепка (создание сюжетных композиций, в которых отдельные образы взаимосвязаны), декоративная лепка (создание декоративных или декорированных изделий). Младшие школьники могут успешно овладевать конструктивными, скульптурными и комбинированными способами лепки.

Элементы конструирования могут использоваться на

занятиях изобразительным искусством, на уроках трудового обучения, математики и др. В процессе конструктивной деятельности дети учатся осуществлять моделирование – изготовление моделей различного уровня сложности с помощью различных техник и материалов (оригами, бумажное конструирование, создание конструкций из проволоки, фольги, моделирование с помощью «Конструктора», моделирование на компьютере с помощью графических редакторов и др.). При этом у детей развиваются творческие способности и элементы конструкторского мышления, развивается умение читать и составлять технические рисунки, технологические карты, чертежи, выявлять смысловые связи между элементами чертежа, между объектом и чертежом, умение составлять заданные объекты из предложенных элементов, вносить определенные изменения в чертеж и объект, формируются начальные геометрические представления, навыки поэтапного освоения алгоритмов деятельности. При этом могут использоваться все три основных вида конструирования: по образцу, по условиям и по замыслу.

Практический пример

Примерными изделиями в результате конструктивной деятельности детей младшего школьного возраста могут быть: композиции из геометрических фигур, разрезная мозаика, игрушки в технике оригами, украшения для стола, конструкции-мобили, макет сказочного города, модели транспорта и др.

На протяжении младшего школьного возраста при условии систематических занятий все виды продуктивной деятельности совершенствуются и способствуют саморазвитию и развитию личности каждого ребенка в процессе освоения окружающей действительности через его собственную творческую предметную деятельность. Комплексный подход к вопросам формирования продуктивной деятельности, предусматривающий развитие у детей сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и зрительно-двигательной сферы, позволяет более продуктивно решать задачи обучения и воспитания.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем суть социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте?
2. Чем характеризуется учебная деятельность младших школьников?
3. Раскройте значение учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте.
4. Охарактеризуйте особенности трудовой деятельности младших школьников.
5. Чем отличается общение младших школьников со взрослыми – учителями и родителями и сверстниками?
6. Чем характеризуется общение младших школьников со сверстниками?
7. В чем заключаются особенности игровой деятельности младших школьников?
8. Охарактеризуйте особенности продуктивных видов деятельности младших школьников и их влияние на психическое развитие детей.
9. Сформулируйте основные выводы по тексту одной из работ Д.Б. Эльконина «Первые недели в школе».
10. Составьте перечень причин ухудшения отношения к учению на протяжении младшего школьного возраста, указанных Л.И. Божович, сформулируйте возможные пути предотвращения негативного отношения детей к учебе.

Практикум

Задание 1. Ознакомьтесь с текстом:

«В действии лежит тайна обучения, интереса и внимания. Человек предназначен для деятельности; ребенок стремится к деятельности; его самообразование в игре есть не что иное, как деятельность. Благодаря действию развиваются его физические и духовные силы. Ребенок поступает в школу, и это первое естественное и бессознательное развитие претерпевает внезапный и долгий перерыв, который слишком часто приносит вред его физическим и духовным функциям. С 6 до 14 лет и даже до 19 лет ученик в силу предписания закона подвергается одностороннему, пассивному, противоестественному книжному и сидячему обучению, которое незнакомо с принципом действия, которое ежедневно… принуждает ученика к долгим часам пассивного восприятия и неподвижного сидения в школе и за домашней работой и нередко отталкивает непомерным количеством предлагаемого материала, которого положительно не вмещает человеческая память. Стоит лишь вспомнить нарушенный обмен веществ, с одной стороны, и толстые учебники религии, истории, словесности, грамматики всевозможных языков, географии, физики… – с другой; бесчисленные множества названий, чисел и других частностей, которые делают честь специалисту, но, однако, не имеют ничего общего с воспринимающим преподаванием и с закладыванием основ миросозерцания… Итак, понятно, почему наше школьное обучение оказывает столь пагубное влияние на душу и тело»[20].

Возможно ли возразить автору этих строк? Что изменилось в последнее столетие в процессе «разгадывания» тайны обучения?

Задание 2. Проанализируйте суждения, какие из них верны, а какие нет и почему?

1. Мотивация – побуждение учащихся к активной учебной деятельности, продуктивному познанию содержания обучения.
2. Мотив – конкретная побудительная причина, вызывающая определенное действие обучаемого.
3. По видам выделяются профессионально-ценностные и утилитарно-практические мотивы.
4. Все мотивы имеют одинаковую силу.
5. Все действующие мотивы осознаются учителями и обучаемыми.
6. В дидактическом процессе действуют только реальные мотивы.

7. Отношение школьника к учению позволяет выявить некоторые внутренние мотивы.

8. Включенность обучаемого в учебный процесс постоянна.

9. Активность определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» обучаемого с предметом деятельности.

10. Самостоятельность – способность школьника трудиться без помощи товарищей, учителей, взрослых.

Задание 3. Учитель уверен, что учащийся мог бы учиться гораздо лучше при серьезном отношении к учению. В этом случае целесообразно: 1) выявить, чем он компенсирует свои неудачи в школе; 2) объяснить, что равноценной обучению компенсации нет; 3) убедить, что у него есть реальные возможности учиться гораздо лучше; 4) рассказать учителям, работающим в данном классе, какой одаренный и сообразительный их отстающий; 5) все ответы правильные[21].

Задание 4. Ознакомьтесь с приведенным текстом. Ответьте на вопрос, сформулированный в начале этого фрагмента. Используйте ответ на данную задачу как возможность высказать свою точку зрения на психологию мотивации и природу формирования мотивов учебной деятельности.

«Достаточно ли слепой веры учителя в предполагаемые высокие способности ученика, чтобы повысить обучающий эффект? Из двенадцати четвертых классов были отобраны ученики, скорее относившие свои неудачи на счет недостатка способностей, чем усилий, и уровень интеллекта которых позволял им получать более высокие результаты. И то и другое сообщалось учителям наряду с кратким изложением сути эффекта Пигмалиона. Учителей просили время от времени говорить этим школьникам, что при большом старании они могли бы добиться лучших успехов. За четыре месяца до и через четыре месяца после эксперимента в экспериментальных и контрольных классах тестировались мотивы достижения, каузальная атрибуция успеха и неудачи, уровень интеллекта, тревожность, фиксировались успехи в арифметике и отметки. При повторном тестировании эффекты благоприятной каузальной атрибуции наблюдались не только у поименно отобранных учеников, но, что было неожиданным, и у большинства других учащихся этих классов. По сравнению с контрольной группой ученики экспериментальных классов теперь в большей степени объясняли неудачи недостаточностью усилий, реже снижали свой уровень притязаний, получали более высокие баллы по отдельным шкалам тестов интеллекта и были менее тревожными»[22].

Задание 5. Попытайтесь опровергнуть положение, исходящее из нижеприведенного текста.

В одном широко известном эксперименте А. Бандура показывал детям телевизионные картинки насилия, совершаемого взрослыми. Позднее дети проявляли большую склонность к насилию, и средства, которые они выбирали для выражения своего насилия, были копией тех, которые они видели по телевизору. Бандура по этому поводу констатирует: «В действительности, на практике все проявления обучаемости являются результатом непосредственного опыта, приобретаемого на компенсаторной основе, – в ходе наблюдения за поведением других людей и следования им. Возможность обучаться путем наблюдения позволяет людям усваивать крупные, обобщенные образцы поведения, избегая необходимости вырабатывать их постепенно традиционным путем проб и ошибок».

Далее Бандура отмечает: «Обучение было бы чрезвычайно трудоемким, не говоря уж о том, что оно было бы опасным, если бы люди были вынуждены полагаться исключительно на последствия собственных действий, чтобы получать информацию о том, что делать». Его исследования показывают, что мы в наибольшей степени обучаемся у тех, с кем постоянно связаны, и тех, кем мы восхищаемся. Мы недоиспользуем это могучее обобщение. Психологи, как правило, не работают с ним как следует. В широко распространенном современном учебнике психологии 20 страниц посвящено методу проб и ошибок – обучению методом модификации поведения – и только две – обучению путем подражания[23].

Задание 6. Исследования показывают, что в период адаптации к школе общение с одноклассниками, как правило, отступает у первоклассников на второй план перед обилием новых школьных впечатлений. Дети настолько поглощены своим новым статусом и обязанностями, что почти не замечают одноклассников, не всегда могут ответить на вопрос: «Кто сидел рядом с тобой за партой?» Обозначьте основные направления изменений в характере общения со сверстниками на протяжении младшего школьного возраста.

Задание 7. Педагог, в силу своей исключительной значимости для младшего школьника, может сыграть решающую роль в ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса «изолированного» члена группы. Поведение учителя в каждом конкретном случае должно строиться сугубо индивидуально,

исходя из особенностей сложившейся ситуации, своеобразия личностных характеристик самого ребенка, уровня развития межличностных отношений в классе и пр. Но, тем не менее, возможно дать некоторые общие рекомендации педагогам. Сформулируйте их, опираясь на изученные закономерности общения младших школьников.

Задание 8. Составьте план занятия по изобразительному искусству в начальных классах (класс, тема и вид продуктивной деятельности на выбор).

Задание 9. Проанализируйте ситуации, описанные родителями детей младшего школьного возраста. Охарактеризуйте каждую с точки зрения детской психологии. Назовите возможные причины возникших затруднений, определите возможные пути решения ситуации и сформулируйте психологические рекомендации.

Ситуация 1

Сыну 7 лет. В этом году сын пошел в первый класс. Но заниматься совсем не хочет. Приносит одни минусы по письму, по математике, по азбуке. Причем дома, когда я с ним занимаюсь, и пишет мне без ошибок, а в школе делает сплошные ошибки, по математике не видит строчек. Хотя дома все наоборот. Учитель пишет постоянно замечания: то нет линейки, то ножниц, то красок. Хотя я сама лично в портфель ему все складываю. Говоришь – давай делать уроки вместе. На что постоянно слышишь ответ, что надоела мне школа, я не хочу учиться, я хочу гулять и играть. Я ему объясняла, что учиться нужно, чтобы потом стать тем, кем ты захочешь. Он мне говорит, что хочет стать архитектором и строить дома. Но его послушания хватает только на 1 день. В школе учителя постоянно жалуются на его поведение. Постоянно бегает в школе. Его даже к директору хотели дежурные отвести. Дерется в школе с одноклассниками. Заниматься вообще не хочет. Чтобы его посадить позаниматься я ему постоянно что-то обещаю купить за хорошую отметку. А в последнее время он мне начал говорить: если я буду заниматься, то ты мне купишь то-то и то-то, и без этого никак уже. Как заставить ребенка заниматься и слушаться?

Ситуация 2

Сыну 6,5 лет. Полгода назад пошел в школу. Учитель не смог за полгода организовать детей в классе, они до сих пор ходят по классу, оскорбляют друг друга, на уроке каждый занимается тем, чем хочет и никто не слышит учителя. Это, естественно, мешает учебному процессу. У меня ребенок очень спокойный и

покладистый, стал жаловаться на то, что в таком шуме ничего не слышит и не понимает. Хотя дома проявляет большое желание учиться, сам делает уроки, много пишет, и естественно, любит тишину. Забирать из школы боюсь из-за того что уже много знает и на следующий год будет неинтересно. Не нанесет ли какой-то психологический вред, если забрать ребенка из первого класса, проучив уже полгода, и отдать на следующий год?

Ситуация 3

Дочке 8 лет. Ребенок в школе во время урока боится отпрашиваться в туалет, из-за этого и соответствующие проблемы. Как помочь девочке в этой ситуации?

Ситуация 4

В этом году я перевела сына в новую школу. Ему 10 лет. Он чувствует себя не в своей тарелке, он одинок. Он не может сдружиться ни с кем, ему не с кем разговаривать в классе, класс его не принял. Он сам очень добрый мальчик. Похоже, что все это он переживает (я так думаю), на фоне этого у него теперь началось бессонница, он не может уснуть. Как помочь ребенку?

Ситуация 5

У сына проблемы с учебой (9 лет, 3-й класс). Очень плохо учится, никакие слова, устрашения, описания тяжелой жизни в будущем, крики, спокойные беседы не помогают. Дома уроки учим «из-под палки»: когда мама стоит коршуном над домашней работой, диктует каждое слово по русскому языку, объясняет каждое действие в математике. Иначе двойки будут даже за домашнюю работу. Самостоятельно работать не умеет и не хочет – очень много ошибок. В школе на уроках полное бездействие, двойки по самостоятельным работам, блуждающий взгляд. Даже то, что училось дома, в школе зачастую не воспроизводится. Как можно исправить отношение ребенка к учебе?

Ситуация 6

Я воспитываю ребенка сама, всегда для дочери была авторитетом. В этом году дочь пошла в первый класс и за неделю она очень повзрослела, но при этом начала мне немного грубить, может ответить в резкой форме, на что я стала делать замечания. Она, не долго думая, начинает плакать, просит прощения, но на следующий день повторяется то же самое. Ведет она себя так только со мной, со всеми остальными она очень послушный и великолепный ребенок. Как не испортить отношения с ребенком и как правильно себя вести себя с дочкой?

Ситуация 7

Сыну 9 лет. Закончил 2 класс на отлично, занимается музыкой. С рождения – послушный, домашний мальчик. Этим летом сын начал самостоятельно гулять во дворе без нас,

родителей. Познакомился с дворовыми детьми, с которыми, как он говорит, ему интересно, начал уходить со двора без разрешения: то по гаражам лазает с ними, то узнаю, что жгут спички за школой, то за щенками ходят через дорогу, где ездят машины за гаражи, где собирается страшный контингент (алкоголики, наркоманы). Он ничего не боится, его ничего не пугает. Узнала, из каких семей дети, к которым он тянется: у одной девочки родители пьют, другой мальчик всегда гуляет без присмотра один, третья девочка вообще на 4 года старше моего сына. Беседую с ним, ничего не помогает, говорит, что ему с ними хорошо. Хочет свободы. С одноклассниками ему скучно, как он говорит. Ему уже неинтересно и со мной. Ребенок взрослеет, интересы меняются. Как уберечь от дурного влияния этих детей? Как себя вести с сыном?

Ситуация 8

Сыну 9 лет. У меня есть еще 2 детей (16 и 8 лет). Младшие дети ходят в один класс. У дочери нормальные отношения с учительницей, но у сына отношения вообще не складываются. Она у нас педагог старой закалки, не имеющая семьи и детей. С одной стороны, мне нравится, что она требовательная, но с другой стороны – мой сын уже 3-й год занимает последние парты. На передних сидят дети родительского комитета и те, чьи родители ежедневно в школе. На последнем разговоре она мне сказала, что не может справится с моим ребенком, что он неуправляем. Он старается отмолчаться перед ней и не тянет руку, даже когда знает ответ. Он очень одарен по математике и многим другим предметам, в спорте не последний, у него есть друзья. Может дело в учителе? Но боюсь ошибиться, а вдруг причина в нем и он просто не желает подчиняться? Стоит перевести его в другой класс?

Задание 10. Проведите диагностику особенностей деятельности ребенка младшего школьного возраста с помощью методик из описанных ниже. Составьте отчет по результатам диагностики, сформулируйте психологические рекомендации.

1. **Модифицированный вариант анкеты школьной мотивации Н.Г. Лускановой**[24] дает возможность определить уровень школьной мотивации детей. Наличие у ребенка стремления выполнять все предъявляемые школой требования, показать себя с лучшей стороны побуждает его проявлять активность. При низком уровне мотивации наблюдается снижение успеваемости. Текст опросника включает десять вопросов. Вопросы зачитываются экспериментатором вслух, предлагаются варианты ответов, а ученики должны записать те

ответы, которые им подходят. Затем проводится соответствующая как количественная, так и качественная обработка результатов.

2. **Тест для определения отношения ребенка к школе и уровня школьной тревожности «Рисунок школы»**[25]. Для проведения теста каждому ребенку дают чистый стандартный лист бумаги, цветные карандаши и просят: «Здесь на листе бумаги нарисуй школу». Когда ребенок закончит работу, с ним нужно побеседовать, задать уточняющие вопросы по поводу нарисованного. Комментарии ребенка записывают на обратной стороне рисунка. Эмоциональное отношение к школе и учению оценивается по трем показателям: 1) цветовая гамма, 2) линия и характер рисунка. 3) сюжет рисунка. При анализе рисунка по каждому из этих показателей выставляется балльная оценка, затем баллы складываются.

3. **Методика исследования внутренней позиции школьника и выявления характера ориентации на школьно-учебную деятельность**[26]. В ходе исследования по данной методике ребенку задаются вопросы, ответы на которые позволяют выявить один из трех типов ориентации в отношении школы и учения: ориентация на содержание учебной деятельности; ориентация на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни; ориентация на внешкольные виды деятельности и условия – 0 баллов.

4. **Методика изучения новой внутренней позиции**[27]. Эксперимент проводится индивидуально с детьми 6–7 лет в форме беседы. Экспериментатор знакомится с ребенком и спрашивает, нравится ли ему в школе. В зависимости от ответа задают первый вопрос: Что тебе в школе нравится (не нравится) больше всего? Что для тебя самое интересное, привлекательное, любимое в школе? Далее экспериментатор описывает несколько ситуаций, в которых нужно сделать определенный выбор. При обработке данных отмечают наличие показателей новой внутренней позиции: положительное отношение к школе; интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий; отказ от характерных для дошкольного детства ориентаций в плане организации деятельности и поведения; признание авторитета учителя.

5. **Проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка»**[28]. Методика направлена на выявление развития познавательных интересов и инициативы школьника в возрасте 6,5–8 лет. Методом оценивания является чтение незавершенной сказки в индивидуальном обследовании: ребенку читают незнакомую ему сказку и на кульминационном моменте прекращают чтение. Психолог выдерживает паузу. Если ребенок

молчит и не проявляет заинтересованности в продолжении чтения сказки, психолог задает ему вопрос: «Ты хочешь у меня что-то спросить?». Критериями оценивания являются интерес к сказке и инициатива, направленная на то, чтобы взрослый продолжил чтение сказки.

6. **Рефлексивная самооценка учебной деятельности**[29]. Методика направлена на выявление рефлексивности самооценки в учебной деятельности на ступени начальной школы. Учащимся предлагается в свободной форме письменно ответить на вопросы опросника. Показателями рефлексивной самооценки являются: адекватность выделения качеств хорошего ученика (успеваемость, выполнение норм школьной жизни, положительные отношения с одноклассниками и учителем, интерес к учению).

7. **Тест «Рисунок семьи»**[30]. Тест предназначен для выявления особенностей внутрисемейных отношений. Он поможет прояснить отношения ребенка к членам своей семьи, то, как он воспринимает их и свою роль в семье, а также те характеристики отношений, которые вызывают в нем тревожные и конфликтные чувства. Семейную ситуацию, которую родители оценивают со всех сторон положительно, ребенок может воспринимать совершенно иначе. Узнав, каким он видит окружающий мир, семью, родителей, себя, можно понять причины возникновения многих проблем ребенка и эффективно помочь ему при их разрешении. Ребенку дают простой карандаш средней мягкости и стандартный чистый лист бумаги формата А4 и просят нарисовать свою семью. Полученное изображение, как правило, отражает отношение ребенка к членам его семьи, то, какими он их видит, и какую роль в семейной конфигурации отводит каждому.

Задание 11. Составьте доклад для выступления на родительском собрании для родителей по самостоятельно сформулированной проблеме в рамках темы «Деятельность в младшем школьном возрасте».

Рекомендуемая литература

1. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2005.

2. Волков Б.С. Младший школьник: Как помочь ему учиться. М.: Академический Проект, 2004.

3. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М.: Модэк, 1998.

4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2013.

5. Психология детей младшего школьного возраста / под общ. ред. А.С. Обухова. М.: Юрайт, 2014.

Глава 2
Развитие психических процессов младших школьников

Развиваемые компетенции:

• **знать** характеристику познавательных процессов детей младшего школьного возраста: восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, воображения;

• **уметь** выявлять трудности в развитии познавательной сферы детей, конструировать оптимальные условия для развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста;

• **владеть** способами применения полученных знаний в практической работе, навыками психодиагностики, проведения психокоррекционной и психолого-просветительской работы.

2.1. Восприятие младших школьников

К началу младшего школьного возраста ребенка характеризует достаточный уровень развития восприятия и сенсорного развития: дети обладают развитым слуховым восприятием, остротой зрения, восприятием цвета, формы, величины, пространственных характеристик объектов. Дети воспринимают большое разнообразие цветов, форм, звуков. Ребенок, пришедший в школу, не только способен различать цвета, формы, величину предметов и их пространственное положение, но может правильно назвать словом данные свойства, правильно соотнести предметы по их определенным характеристикам, изобразить простейшие геометрические формы и раскрасить их в необходимый цвет. Младшими школьниками уже усвоены простейшие сенсорные эталоны.

Учебная деятельность предъявляет новые требования к перцептивным процессам младшего школьника. При восприятии учебного материала требуются произвольность и осознанность перцептивной деятельности младшего школьника, точность восприятия определенных эталонов – образцов, на которые необходимо ориентироваться при выполнении учебных действий. Произвольность и осознанность восприятия интенсивно развиваются под влиянием учебной деятельности в тесной взаимосвязи друг с другом.

В начале младшего школьного возраста детей привлекают сами предметы и их внешние, наиболее яркие признаки и свойства. Дети затрудняются в тщательном рассматривании всех особенностей и элементов предметов и выделению среди них самых главных и существенных свойств, что часто проявляется в учебной деятельности.

> **Практический пример**
>
> На занятиях по математике первоклассники часто не могут проанализировать и правильно воспринять цифры 6 и 9, на занятиях по русскому языку путают буквы в русском алфавите – Э и З и др.

Поэтому учебная деятельность направлена на обучение младших школьников анализу, сравнению свойств предметов, выделению среди них самых существенных и выражению их с помощью слова. Дети учатся воспринимать, сосредотачивать свое внимание на различных элементах учебного материала независимо от его внешней привлекательности. Под влиянием

этого развивается произвольность, осмысленность и избирательность восприятия (в первую очередь по содержанию, а не по внешним ярким признакам). Уже к концу первого года обучения младшие школьники умеют воспринимать предметы в соответствии со своим прошлым опытом, с учебными мотивами, потребностями и интересами, связанными с учебной деятельностью. В процессе обучения дети осваивают технику восприятия, перцептивные приемы осмотра и прослушивания, алгоритм выявления свойств предметов. Все это способствует дальнейшему интенсивному сенсорно-перцептивному развитию младших школьников.

На протяжении младшего школьного возраста улучшаются показатели точности и скорости восприятия признаков многомерных стимулов, существенно улучшаются показатели восприятия неполных контурных изображений, что свидетельствует о совершенствовании свойств апперцепции и антиципации зрительного восприятия. Скорость и точность восприятия младших школьников связаны с локализацией стимулов в зрительном перцептивном поле (показатели восприятия ухудшаются при перемещении стимулов в направлении от центра к периферии перцептивного поля, и наоборот).

Существуют некоторые особенности развития зрительного восприятия у младших школьников с разным типом латеральности (у правшей, левшей и амбидекстров). В исследовании Н.Ш. Корашвили[31] выявлена связь уровней развития компонентов зрительного восприятия и «школьных» графических ошибок, встречающихся в тетрадях, письменных текстах и работах детей на школьной доске у детей правшей, левшей и амбидекстров младшего школьного возраста. Автор сделала вывод о том, что появление конкретных типов графических «школьных» ошибок связано с низким уровнем развития определенных компонентов зрительного восприятия (табл. 2.1).

Таблица 2.1

«Школьные» графические ошибки детей младшего школьного возраста с низким уровнем развития определенного компонента зрительного восприятия

Компоненты зрительного восприятия	№ школьных ошибок, встречающихся при низком уровне	Процент (количество детей), допустивших ошибку		
		Правши	Левши	Амбидек-стры
I. ЗМК	1	25,5% (14)	69,1% (38)	100% (10)
	2	20% (11)	72,7% (40)	100% (10)

Компоненты зрительного восприятия	№ школьных ошибок, встречающихся при низком уровне	Процент (количество детей), допустивших ошибку		
		Правши	Левши	Амбидек-стры
	3	12,7% (7)	55,5% (36)	90% (9)
II. Ф-Ф	7	36,4% (20)	78,2% (43)	100% (10)
	9	12,7% (7)	47,3% (26)	90% (9)
	4	27,3% (15)	51,8% (34)	80% (8)
	5	21,8% (12)	50,9% (28)	70% (7)
	8	18,2% (10)	21,8% (12)	60% (6)
III.К	13	7,3% (4)	40% (22)	90% (9)
IV.ПП	10	21,8% (12)	20% (11)	50% (5)
	12	10,9% (6)	60% (30)	80% (8)
V. ПО	6	14,5% (8)	55,5% (36)	100% (10)
	11	18,2% (10)	52,7% (29)	100% (10)

Как видно из таблицы, у детей с разным типом латеральнсти встречаются разные «школьные» графические ошибки и – в разном количестве. При низком уровне развития зрительно-моторной координации – присутствуют ошибки № 1 (неровный, искривленный почерк), № 2 (буквы или слишком большие или очень маленькие), № 3 (несоблюдение строки). У левшей больше ошибок № 2; у правшей – преобладают ошибки № 1; у амбидекстров встречаются все типы ошибок. Низкий уровень развития фигуро-фоновых отношений ведет к появлению ошибок № 7 (ошибки в словарных словах), № 9 (пишет слова слитно). У левшей эти два типа ошибок встречаются чаще, чем у правшей. Объяснение ошибок в словарных словах только трудностями орфографии недостаточно, так как у левшей этих ошибок намного больше (78,2 %), чем у правшей (36,4 %). У всех детей амбидекстров школьного возраста встречаются ошибки в словарных словах, и у 90 % детей амбидекстров – ошибка № 9

(пишет слова слитно). Низкому уровню развития константности восприятия соответствуют ошибки № 4 (пропуск букв), № 5 (пропуск окончаний), № 8 (неправильный перенос слов), № 13 (нарушение порядка следования букв). При этом у левшей и особенно у амбидекстров все три типа ошибок встречаются чаще, по сравнению с их праворукими сверстниками. Наибольшее отличие – по наличию ошибки, связанной с нарушением порядка следования букв (№ 13). У правшей она почти не встречается (7,3 %), среди левшей эту ошибку допускают 40 % детей, а у амбидекстров 90 % детей младшего школьного возраста. То есть эта ошибка присуща именно этим двум типам латеральности. У левшей и амбидекстров ошибок № 10 (не дописывает буквы) и № 12 (зеркальность букв), являющихся проявлениями трудностей в умении определять положение в пространстве, тоже больше, однако, картина здесь более благополучная – количество ошибок здесь меньше, чем у этих же групп детей, но – в других компонентах зрительного восприятия. Это является проявлением того, что развитие умения определять «положение в пространстве», по сравнению с другими компонентами зрительного восприятия, страдает меньше. Низкий уровень развития восприятия пространственных отношений ведет к ошибкам № 6 (путает буквы, похожие по написанию) и № 11 (лишние буквы в словах). У левшей и амбидекстров этих ошибок, как и в предыдущих случаях, больше, чем у правшей. Однако, у левшей и амбидекстров ошибка № 6 (путает буквы, похожие по написанию) встречается гораздо чаще, чем у правшей.

В младшем школьном возрасте продолжается развитие умений устанавливать идентичность, тождество предметов в соответствии с тем или иным эталоном, т. е. с образцом основных разновидностей качеств и свойств предметов, созданным человечеством в ходе истории человеческой культуры и используемым людьми в качестве мерок. Эталоны предназначены для установления соответствия свойств воспринимаемой окружающей действительности тому или иному образцу из системы упорядоченных эталонов. Дети осваивают сенсорные эталоны в определенной последовательности: сначала знакомятся с основными образцами, а затем – с их разновидностями. При этом различные эталоны сравниваются между собой и называются словом сначала взрослым, а потом самим ребенком, что обеспечивает их хорошее запоминание. В младшем школьном возрасте совершенствуется умение соотнесения воспринимаемых качеств с эталоном, правильного их называния, установления идентичности, частичного сходства и несходства свойств и качеств. В процессе целенаправленного рассматривания,

ощупывания или прослушивания дети совершают соотносящие действия, выявляют связь воспринимаемого объекта с эталоном. Совершенствуется восприятие сложных форм предметов, в которых выделяются общие очертания, форма основной части, форма и расположение второстепенных (более мелких) частей и отдельные дополнительные элементы. В младшем школьном возрасте интенсивно развивается умение последовательно обследовать разнообразные сложные формы предметов.

Наибольшую сложность для младших школьников представляют задачи на анализ сочетания цветов, форм и величин у предметов со сложной структурой. Выполнение задач по выделению и оценке элементов сложных структур, по анализу связей между этими элементами требует хорошо развитого аналитического восприятия. Младшие школьники учатся обследовать сложные и разнообразные сочетания свойств объектов, определять определенный ритм в расположении отдельных цветовых тонов, отличать сочетания теплых цветов от сочетаний холодных оттенков и др. В процессе восприятия форм сложной структуры совершенствуется умение зрительно делить их на отдельные элементы, соответствующие тем или иным геометрическим эталонам, определять связи и соотношения этих элементов между собой.

На всех этапах перцептивной деятельности по обследованию формы часто используется прием обведения детьми контура предмета и его деталей, что способствует сопоставлению обводимой формы с определенными эталонами и постепенному совершенствованию и развитию глазомера. Глазомер интенсивно развивается в различных видах игр и в продуктивной деятельности, в процессе которой младшие школьники выбирают необходимые, недостающие для постройки детали, делят кусок пластилина, чтобы его хватило для всех элементов предмета, создают аппликации и коллажи, рисуют и т. д. Игровые действия, сочетающиеся с учебной деятельностью, направленные на сенсорное развитие младших школьников, способствуют более быстрому и эффективному усвоению сенсорной информации. В играх дети учатся ощущать, сопоставлять форму и цвет предметов, усваивать сенсорные эталоны, устанавливать и анализировать сложные связи между цветом и формой предмета, между простой и сложной формами, между предметами и их положением в пространстве, в плоскости рисунка или картины, не замечая этого, легко, осознанно и эффективно.

Практический пример

Дидактическая игра «Отгадай фигуру» направлена

на развитие восприятия формы у младших школьников. Детям предлагается набор геометрических фигур. На доске или перед учениками – изображения тетради, пенала, ластика, красок, точилки. Школьникам предлагается назвать все нарисованные предметы и подобрать к ним обобщающее слово, затем с закрытыми глазами на ощупь определить, какую геометрическую фигуру дал учитель, назвать предметы, похожие на треугольник (квадрат, круг, прямоугольник и др.).

У младших школьников продолжается развитие аналитического восприятия величины, которое связано не с выделением и объединением элементов сложного целого, а с выделением различных измерений предмета – его длины, высоты и ширины. Поскольку невозможно отделить длину и ширину от самого предмета, дети учатся сопоставлять предметы по данным измерениям. Дети постепенно осознают относительность самих измерений предмета, зависимость их определения от пространственного расположения.

Продолжается развитие восприятия пространства и времени, которые являются взаимосвязанными. Чем выше уровень развития пространственных представлений, тем точнее у младшего школьника представления о времени. Существуют некоторые гендерные особенности развития восприятия пространства и времени: мальчики чаще имеют более полные и адекватные пространственные представления и представление о пространстве собственного тела по сравнению с девочками, а девочки чаще характеризуются более дифференцированными и адекватными представлениями о времени, чем мальчики. На протяжении младшего школьного возраста понятия о пространстве и времени становятся более точными, адекватными, обобщенными и опосредованными интеллектуальными процессами.

С.Д. Луцковская[32] отмечает, что временные представления о последовательности событий формируются у младших школьников раньше остальных временных характеристик, но они противоречивы: дети одновременно оперируют временной последовательностью, как линейной, так и цикличной (как движение по кругу). Дети 7 лет обладают представлениями о последовательности, содержащей от трех до семи элементов. Представления о длительности у детей характеризуются следующими особенностями: в своей речи дети используют названия всех основных временных интервалов: секунда, минута, час, день, утро, вечер, ночь, сутки, 24 часа, неделя, месяц, год. При этом у многих детей отсутствуют представления о реальной

продолжительности и соотношении длительности перечисленных интервалов. В представлениях детей еще содержатся ситуативные оценки временного интервала. По мере интеллектуального развития младших школьников, расширения практического опыта освоения способов построения моделей временных отношений и ориентировки во времени происходит более полное и точное усвоение детьми категории времени.

Все более точное выделение свойств предметов, их пространственных признаков и связей, совершенствование наблюдения способствуют совершенствованию восприятия сюжетной (в том числе художественной) картины младшими школьниками. К началу младшего школьного возраста дети осознают, что картина или рисунок являются отображением действительности и пытаются соотнести их с элементами окружающего мира, увидеть то, что в них изображено, воспринимают многоцветную палитру красок, могут правильно оценивать перспективное изображение, поскольку им известно, что один и тот же предмет, расположенный на дальнем расстоянии, выглядит на рисунке маленьким, а близко – значительно больше. Поэтому дети внимательно всматриваются в изображения, соотносят одни изображенные предметы с другими. Восприятие рисунков и живописи способствует развитию знаковой функции сознания и художественного вкуса.

В младшем школьном возрасте сенсорная организация дифференцируется и выделяется доминирующий информационный канал, характеризующийся преобладанием различных сенсорных доминант в развитии восприятия. Дети с различным типом доминирующего канала восприятия отличаются некоторыми особенностями учебной деятельности, которые следует учитывать в процессе обучения (рис. 2.1).

К концу младшего школьного возраста формируется синтезирующее восприятие, позволяющее (с опорой на интеллектуальную деятельность) устанавливать связи между элементами воспринимаемых предметов и явлений. Дети становятся способны не только дать точное, целостное описание предмета и его изображения, но и дополнить его своим объяснением изображенного события или явления. Основным фактором, обусловливающим построение адекватных перцептивных действий и развитие восприятия, являются разнообразные практические действия по преобразованию предметов окружающей среды. В младшем школьном возрасте формируется целостная система оперативных единиц восприятия и сенсорных эталонов, опосредствующих восприятие.

Характеристики детей с разным доминирующим информационным каналом:

Визуалы

лучше воспринимают новый материал, когда он написан в книге, на доске, представлен схематически, лучше справляются с письменными заданиями, а не с устными, лучше овладевают правилами правописания и меньше делают орфографических ошибок, любят картинки и краски, а также любят видеть и составлять таблицы и схемы

Аудиалы

лучше воспринимают информацию на слух, с большей охотой говорят и слушают, запоминая произношение слов и интонации, читают вслух, учат стихи и готовят пересказы, предпочитают слушать информацию, нежели читать ее про себя, лучше пишут изложения

Кинестетики

лучше усваивают материал, когда могут его исследовать через активные движения, предпочитают действия: что-то подчеркнуть, обвести, переставить и т. д., легче усваивают новую информацию, записывая ее за учителем или списывая из источника, с удовольствием разыгрывают сценки по изученному материалу

Рис. 2.1. *Особенности учебной деятельности детей с разным типом восприятия*

2.2. Внимание младших школьников

Для успешной учебной деятельности необходим постоянный и эффективный самоконтроль учащихся, что возможно только при наличии достаточно высокого уровня произвольного внимания. На предыдущем дошкольном этапе возрастного развития доминировало непроизвольное внимание, оно также преобладает в начале младшего школьного возраста. Внимание первоклассника еще во многом характеризуется особенностями, типичными для дошкольников: их внимание является слабо организованным, имеет небольшой объем, слабо развитые переключение и распределение внимания. Дети еще не умеют направить свое внимание на главные, существенные элементы объектов. При выполнении учебных задач их внимание часто переключается с необходимых для их решения условий на второстепенные несущественные признаки, которые отличаются особой внешней яркостью или эмоциональной привлекательностью. Повышенное внимание первоклассников к несущественным частностям объектов является результатом характерной для маленьких детей слитности и ситуативности восприятия сложных для них явлений, неумения анализировать, выделять главное и устанавливать существенные связи в воспринимаемом целом. Повышенная эмоциональная восприимчивость, еще сохраняющаяся у детей начальных классов, также мешает им сосредоточиться на существенных деталях. Младшие школьники могут упускать главные существенные элементы в учебном материале и концентрироваться на несущественных только потому, что они привлекают их своими интересными, яркими деталями.

Предпосылками развития произвольного внимания младшего школьника можно считать произвольно-контекстное общение со взрослыми как одного из новообразований дошкольного возраста и кризиса семи лет. Под влиянием учебной деятельности происходит интенсивное развитие произвольного внимания. Этому способствует четкая организация учебных действий младших школьников с использованием образца и также таких действий, которыми дети могут руководствоваться самостоятельно и при этом постоянно контролировать себя. Это может осуществляться при выполнении специально организованной проверки сделанных ребенком или другими учениками ошибок или использовании специальных внешних средств при фонетическом анализе. Постепенно младший школьник учится руководствоваться в деятельности

самостоятельно поставленной целью, т. е. произвольное внимание становится у него ведущим.

Возрастающая произвольность внимания оказывает влияние на развитие других свойств внимания, которые являются очень несовершенными на первом году обучения.

Объем внимания младшего школьника гораздо меньше, чем объем внимания взрослого человека. Значительно менее развито у детей и распределение внимания, что проявляется особенно заметно во время написания диктантов, когда необходимо одновременно выполнять несколько действий: слушать текст, одновременно вспоминать правила написания, применять их и писать. Но уже ко 2-му классу у школьников происходят существенные сдвиги в развитии этого свойства, если взрослые так организуют учебную деятельность учащихся дома, чтобы они учились контролировать свою деятельность в процессе одновременного контроля за выполнением нескольких действий.

В начале младшего школьного возраста также характерна значительная неустойчивость внимания. Типичной возрастной особенностью младших школьников является более высокая устойчивость внимания при выполнении ими внешних действий и более низкая при выполнении внутренних умственных действий. Этим обусловлена целесообразность чередования умственных занятий и занятий по составлению схем, рисунков, чертежей и др. Младшие школьники чаще отвлекаются при выполнении простой, но монотонной деятельности, чем при решении сложных задач, требующих использования разнообразных способов и приемов работы.

Слабо развито у младших школьников переключение внимания. Это отчасти обусловлено тем, что в начале обучения у них еще не сформированы многие учебные умения и навыки, что и мешает быстро переключиться с одного вида учебных занятий к другим. Однако совершенствование учебной деятельности уже ко 2 классу приводит к значительному повышению уровня развития умения переключаться от одного этапа урока к другому, от одного учебного действия к другому.

Одновременно с развитием произвольного внимания продолжает развиваться непроизвольное внимание, которое становится в большей степени связанным не с яркостью и внешней привлекательностью объектов, а с эмоциями и чувствами, мотивами, потребностями и интересами детей, возникающими в процессе учебной деятельности, которые начинают постоянно обусловливать направленность внимания. Таким образом, развитие произвольного и непроизвольного внимания учащихся тесно связано с развитием различных сфер их

личности.

Для организации произвольного внимания необходимым является строгое соблюдение определенного порядка действий. Младшие школьники способны к значительной концентрации внимания, но длительность такой концентрации незначительна, и потому одним из важных условий развития сосредоточения и устойчивости внимания является разнообразие деятельности. Сосредоточенность внимания младших школьников более длительна, если они полностью заняты деятельностью, когда работа требует максимальной умственной и двигательной активности, когда ею захвачены эмоции и интересы детей.

Практический пример

Организовать внимание младшего школьника можно с помощью указаний способов действия (возьми альбом, синим карандашом в левом правом углу нарисуй кружок), с помощью словесных указаний – напоминаний о необходимости выполнять заданное действие; обучения ребенка проговаривать, как и в какой последовательности он будет выполнять действие.

Доминирующим видом внимания в начале обучения является непроизвольное внимание, физиологической основой которого служит ориентировочный рефлекс как ответная реакция на любое изменение окружающей среды. Непроизвольное внимание развито значительно лучше в младшем школьном возрасте. Все новое, неожиданное, яркое, интересное привлекает непроизвольное внимание учеников без всякой постановки специальных целей сосредоточиться и волевых усилий с их стороны. Ребенок сначала не может управлять своим вниманием; реакция на новые и необычные факторы настолько интенсивна, что он отвлекается, оказываясь под влиянием непосредственных впечатлений. Даже при наличии сосредоточения внимания многие младшие школьники часто не замечают главных и существенных свойств, отвлекаясь на отдельные, яркие, заметные признаки в объектах и явлениях. Кроме того, внимание детей тесно связано с мыслительной деятельностью, что обусловливает трудности сосредоточения на неясном, непонятном, неосмысленном материале. Несмотря на то что непроизвольное внимание младших школьников развито лучше, основываться только на нем при организации обучения нецелесообразно. В процессе обучения необходимо использовать непроизвольное внимание и стимулировать развитие произвольного внимания.

На протяжении младшего школьного возраста в связи с общим интеллектуальным развитием, развитием познавательных

интересов, волевых качеств и целенаправленности деятельности происходят значительные изменения свойств непроизвольного и произвольного внимания. Большое значение в развитии произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ученика, предъявление ему таких образцов, указание таких внешних средств, пользуясь которыми он начинает руководить собственным сознанием и деятельностью. Точная последовательность наглядных средств, моделей, указателей и др. при выполнении учебных заданий организует внимание детей, помогает сосредоточиться и способствует самоорганизации, которую можно считать результатом организации, первоначально создаваемой и направляемой взрослыми. Общее направление в развитии произвольности внимания заключается в переходе младших школьников от достижения цели, поставленной взрослым, к постановке и достижению собственных целей (рис. 2.2).

Но произвольное внимание в младшем школьном возрасте остается неустойчивым, поскольку у детей еще не развиты в полной мере внутренние средства саморегуляции. Такая неустойчивость проявляется в недостаточном умении распределять внимание, в легкой отвлекаемости и насыщаемости, быстрой утомляемости, затрудненном переключении внимания с одного объекта на другой.

Направления развития произвольности внимания

- формируется умение руководствоваться целями, которые ставит взрослый
- формируется умение самостоятельной постановки целей и в соответствии с ними самостоятельного контроля за своим поведением

Рис. 2.2. *Направления развития произвольности внимания младших школьников*

В среднем ребенок младшего школьного возраста способен удерживать внимание на какой-либо одной деятельности в течение 15–20 минут, затем начинаются отвлечения внимания, поэтому для нивелирования перечисленных недостатков детского внимания целесообразно использовать разнообразные виды учебной работы на уроке. Развитие свойств внимания младшего школьника, его способности к целенаправленной, организованной деятельности – процесс достаточно длительный, но необходимый

для полноценного психического развития. Этому способствуют специальные упражнения, игры и развивающие задания, направленные на тренировку различных свойств внимания. Е.Л. Горлова[33] отмечает, что развитие произвольного внимания, понимаемого как инициативное структурирование, эффективно при включении учебного содержания в форму режиссерской игры и игры по правилам. Различные виды игр и игровые упражнения позволяют ребенку при переходе в младший школьный возраст произвольно включать воображение в различные ситуации и управлять им, что является необходимой основой адекватного принятия учебной задачи и последующего поиска общих способов действий. Необходимым условием развития произвольного внимания в младшем школьном возрасте является создание разнообразных проблемных ситуаций для их последующего структурирования на различных основаниях.

Практический пример

Игровое упражнение «Каждой руке – свое дело» для развития свойств внимания может быть проведено на уроке математики. Детей просят левой рукой медленно перелистывать в течение 1 минуты учебник с иллюстрациями (запоминая их), а правой рукой – чертить геометрические фигуры или записывать решения несложных примеров.

Большое влияние на развитие свойств внимания оказывает компьютеризирование учебной деятельности. Существуют программы развития внимания у учащихся начальных классов с использованием компьютерных технологий. А.Ю. Татаринцева[34] отмечает, что внимание младших школьников в условиях обучения на компьютере нестабильно и имеет колебания с частотой от 2 до 5 минут, которые зависят от возраста и индивидуальных различий. Характеристики внимания при работе на компьютере зависят от цветового оформления интерфейса программных средств и от частоты предъявления стимулов на экране. В компьютеризированной учебной деятельности младших школьников концентрация, сосредоточенность, объем внимания оказываются ниже, чем при традиционной работе. В то же время внимание в компьютеризированной деятельности у учащихся младших классов прогрессирует быстрее, чем при традиционных видах работы. Необходимо специально развивать внимание в младшем школьном возрасте с применением компьютерных игр и развивающих методик, формируя рациональный стиль деятельности при работе на компьютере. Для развития внимания учащихся младших классов необходимо использовать

комплексную методику, включающую компьютерные обучающие и развивающие программы, традиционные упражнения и игры по развитию внимания.

Совместная учебная и игровая деятельность способствует развитию коллективного внимания младших школьников, которое представляет собой сложное психологическое образование, синтезирующее направленность сосредоточения совместно работающих школьников. Среди наиболее типичных модификаций коллективного внимания выделяют:

• синхронное внимание, при котором отмечается максимальное совпадение содержательной и темпоритмической сторон деятельности;

• мозаичное внимание, которое проявляется в совместной работе нескольких подгрупп, каждая из которых выполняет отдельные задания в рамках единой деятельности коллектива;

• сочетание индивидуальной и групповой организации внимания при повременном выполнении деятельности;

• частичное расслоение коллективного сосредоточения, приводящее к образованию зон повышенной и пониженной сосредоточенности;

• коллективное невнимание, являющееся показателем выхода группы из рабочего состояния и полного отвлечения внимания от деловой направленности.

Л.Е. Тарасова[35] выделила критерии сформированности коллективного внимания младших школьников, к числу которых автор отнесла совпадающую познавательную направленность сосредоточения всех школьников, участвующих в совместной учебной деятельности; синхронизацию внимания на определенных этапах совместного выполнения деятельности; устойчивость коллективного внимания в диалектическом сочетании с гибкостью, пластичностью, динамикой в рамках одновременного сосредоточения на выполнении деятельности; эффективность совместной деятельности, в которую включено коллективное внимание, ее высокие результативность и качество (табл. 2.2).

Успешному формированию коллективного внимания младших школьников способствует использование комплекса побуждающих дидактико-методических средств, включающего в себя: учебно-игровую деятельность – игровые приемы, упражнения, дидактические и подвижные игры; интеллектуальные средства, позволяющие значительно усилить познавательные составляющие внимания, и прежде всего, его умственно-мыслительного компонента, что достигается использованием различных тренингов, тестирования;

и вербальных средств, используемых учителем в целях управления коллективным вниманием. При этом учебно-игровая деятельность и использование других дидактических средств оказывают стимулирующее воздействие на процесс формирования коллективного внимания при наличии следующих условий: единого, или хотя бы сближенного, темпа и синхронизации внимания всего класса; интеллектуализации внимания; обеспечения активной позиции каждого ученика в процессе совместной деятельности; внимания учителя как фактора управления коллективным вниманием школьников.

Таблица 2.2

Критерии сформированности коллективного внимания младших школьников

1. Совпадающая познавательная направленность сосредоточения всех участников совместной деятельности
2. Синхронизация внимания на отдельных этапах совместного выполнения деятельности
3. Устойчивость коллективного внимания в диалектическом сочетании с гибкостью, пластичностью, динамикой в рамках одновременного сосредоточения
Эффективность деятельности, в которую включено коллективное внимание, ее высокие продуктивность и качество

В целом, к концу младшего школьного возраста повышается уровень непроизвольного и произвольного внимания, значительно расширяется объем внимания (в среднем в 2 раза), совершенствуется умение распределять его, дети младшего школьного возраста приобретают способность достаточно длительно сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий. Постепенно свойства произвольного внимания могут становиться устойчивой особенностью личности, которая называется внимательностью. Формирование внимательности младшего школьника тесно связано с развитием его полноценной познавательной активности и интереса к интеллектуальной деятельности, развитием мотивационной сферы в целом, а также волевых свойств личности.

2.3. Память младших школьников

Память младших школьников характеризуется непроизвольностью. Детям легче всего запомнить материал, включенный в их активную деятельность, с которым они непосредственно взаимодействовали, а также тот, с которым непосредственно связаны их интересы, мотивы и потребности. У первоклассников (как и у дошкольников) доминирует хорошо развитая непроизвольная память, которая обеспечивает запоминание эмоционально насыщенной для ребенка информации. Однако не вся информация, необходимая для запоминания детьми в школе, представляет для них интерес и привлекательность. Поэтому только непроизвольная, непосредственная, эмоциональная память не обеспечивает выполнение требований учебной деятельности, для успешного осуществления которой необходимо произвольное целенаправленное запоминание учебного материала. Смена ведущей деятельности с игровой на учебную стимулирует значительные изменения в процессах памяти детей.

Наиболее существенные изменения в развитии памяти младших школьников заключаются в постепенном возрастании черт произвольности процессов памяти, которые становятся сознательно регулируемыми и опосредствованными, что обусловлено прежде всего значительным повышением требований к эффективности памяти, высокий уровень которой необходим при выполнении учебной деятельности. Мнемическая деятельность младших школьников, как и их учебная деятельность в целом, становится более произвольной и осмысленной, о чем свидетельствует выделение мнемических задач и овладение детьми приемами, способами запоминания. Дети начинают осознавать и выделять особую мнемическую задачу (задачу на запоминание), отличающуюся от других учебных задач. Выделение мнемических задач началось еще в дошкольном возрасте, но дошкольники не всегда могли выделить эти задачи или выделяли с большим трудом. Уже на первом году обучения у детей дифференцируются сами мнемические задачи: дети осознают, что определенный материал необходимо запомнить буквально, какую-то информацию нужно уметь пересказать близко к тексту или своими словами, уметь воспроизвести его через длительный промежуток времени.

Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у

первоклассников и учеников 3–4 классов. Для первоклассников проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего-либо», и дети легче запоминают материал без использования каких-либо средств, чем осмысливая и организуя материал, что влияет на результативность памяти. По мере усложнения учебных заданий установка «запомнить без использования каких-либо средств» становится крайне неэффективной, и это вынуждает младших школьников искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом является многократное повторение – универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание информации. В 1–2 классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учебными задачами. Но часто он остается у младших школьников единственным на протяжении всего периода обучения, что обусловлено невладением приемами смыслового запоминания, недостаточной сформированностью логической памяти.

Младшие школьники постепенно овладевают разнообразными мнемическими приемами – приемами запоминания. Сначала школьники используют самые элементарные приемы – длительное рассматривание материала, его многократное повторение при разделении его на части, часто не совпадающие со смысловыми единицами. Дети младшего школьного возраста постепенно овладевают важнейшим приемом запоминания – делением текста на смысловые единицы, составлением плана. При использовании данного приема первоклассники затрудняются делить текст на смысловые части, они не могут выделить существенное, главное в каждом отрывке, часто при делении они только механически разделяют запоминаемый материал с целью более легкого заучивания меньших по объему частей текста. Особые затруднения у младших школьников вызывает деление текста на смысловые части по памяти. Дети делят текст на смысловые части лучше при непосредственном восприятии текста.

Без специального целенаправленного обучения приемы запоминания формируются стихийно и часто оказываются непродуктивными. Низкий уровень развития мнемических процессов и неумение ребенка запоминать непосредственно влияют на результативность его учебной деятельности и в конечном итоге на отношение к учебе и школе в целом. Только немногие младшие школьники могут самостоятельно перейти к более сложным, рациональным приемам произвольного запоминания. Большинство детей осваивают эти приемы в

процессе специального обучения, направленного на формирование осмысленного запоминания. Осмысленное запоминание основано на использовании сложных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения), которыми дети овладевают постепенно в процессе обучения, и предполагает разделение материала на смысловые единицы, смысловую группировку, смысловое сопоставление и т. п., а также использование разнообразных внешних средств запоминания. В начальных классах также широко используются мнемические приемы сопоставления и соотнесения. Соотносится обычно запоминаемый материал с чем-либо уже хорошо известным, а сопоставляются отдельные части, вопросы внутри запоминаемого материала. Сначала эти способы младшие школьники применяют в процессе непосредственного запоминания с опорой на внешние вспомогательные средства (предметы, модели, картины), а затем на внутренние (сравнение нового и старого материалов, составление плана и т. д.).

К возрастным особенностям памяти младших школьников относится более легкое и продуктивное запоминание наглядного материала, чем словесного. В словесном материале дети лучше запоминают названия предметов и гораздо сложнее – абстрактные понятия. Контроль результатов запоминания производится в основном на уровне узнавания: первоклассники смотрят на текст и считают, что выучили его, поскольку испытывают чувство знакомости. Другими основными возрастными особенностями памяти младших школьников являются:

• пластичность памяти, проявляющаяся в пассивном запечатлении и быстром забывании;

• избирательный характер памяти, что обусловливает лучшее запоминание эмоционально привлекательного и интересного материала и того материала, который необходимо запомнить скорее;

• повышение объема памяти, возрастание точности и систематичности воспроизведения;

• возрастание произвольности запоминания, опоры на различные смысловые связи;

• овладение различными специальными способами запоминания;

• совершенствование логической памяти;

• постепенное освобождение памяти от необходимости опоры на восприятие, уменьшение значения узнавания;

• превращение воспроизведения в управляемый процесс;

• сохранение образного компонента памяти и ее тесной связи с активным воображением;

• повышение уровня произвольной регуляции мнемических действий, которая характеризуется постановкой мнемической задачи, наличием мотива запоминания, характером мнемической установки и использованием мнемических приемов (рис. 2.3).

Особенности развития памяти в младшем школьном возрасте:

• пластичность и избирательность памяти;
• повышение объема памяти, возрастание точности и систематичности воспроизведения;
• возрастание произвольности запоминания;
• овладение различными специальными способами запоминания;
• совершенствование логической памяти;
• освобождение памяти от опоры на восприятие;
• превращение воспроизведения в управляемый процесс;
• образность памяти и ее тесной связи с активным воображением;
• повышение уровня произвольной регуляции мнемических действий.

Рис. 2.3. *Возрастные особенности памяти младших школьников*

В целом и произвольная, и непроизвольная память значительно совершенствуются на протяжении младшего школьного возраста, память изменяется количественно и качественно, становится более продуктивной. Объем памяти ребенка от первого к четвертому классу увеличивается в среднем в 2–3 раза. В развитии произвольной памяти младших школьников выделяют также аспект, связанный с письменной речью и рисунком. По мере овладения знаковыми и символическими средствами, письменной речью дети овладевают и опосредствованным запоминанием с использованием такой речи как знакового средства.

Важными условиями развития памяти являются интерес ребенка к знаниям, положительное отношение к отдельным учебным предметам и к обучению в целом, его активная позиция, высокий уровень познавательной мотивации, специальные упражнения на запоминание, усвоение способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и смысловой обработкой

запоминаемой информации, наличие установки на запоминание материала.

Практический пример

Ученикам второго класса предложили для запоминания два рассказа и предупредили, что один из них должен быть рассказан на следующий день, а второй следует запомнить «навсегда». Через несколько недель провели опрос учащихся, и было установлено, что рассказ, прочитанный с установкой запомнить «навсегда», они помнят лучше.

Опора на мышление, применение разнообразных способов и средств запоминания (группировка материала, осмысление связей различных его частей, составление плана, опорные пункты, классификация, структурирование, схематизация, аналогии, ассоциации, перекодирование, достраивание материала, сериационная организация материала и др.) способствует превращению памяти младшего школьника в истинную высшую психическую функцию, характеризующуюся осознанностью, опосредованностью, произвольностью.

Происходит совершенствование логической, смысловой памяти, которая основана на использовании мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. В качестве мыслительных приемов запоминания в младшем школьном возрасте используются смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор и составление плана и др. А.Г. Воробьева[36] отмечает, что развитие логической памяти проходит в три этапа: на первом этапе детьми осваиваются логические операции мышления; на втором этапе отдельные операции складываются в логические приемы мышления, при этом логическая память функционирует еще на непроизвольно-интуитивной основе; третий этап характеризуется оформлением логических приемов запоминания, т. е. произвольным использованием мышления в мнемических целях, превращением мыслительных действий в мнемические умения и навыки (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Этапы развития логической памяти младших школьников

Первый этап. Освоение логических операций мышления

Второй этап. Складывание отдельных операций в логические приемы мышления, функционирование

логической памяти на непроизвольно-интуитивной основе

Третий этап. Оформление логических приемов запоминания, произвольное использование мышления в мнемических целях, превращение мыслительных действий в мнемические умения и навыки

Практический пример

Освоение младшими школьниками мнемического приема структурирования может начинаться с выполнения речевого действия: прочитав текст, дети учатся в совместном обсуждении выявлять тему, главную мысль и смысловые части, определять тему каждой из них и их взаимосвязи. Затем постепенно познавательные действия переводятся во внутренний умственный план: дети при прочтении текста выделяют смысловые части в уме, а затем называют их учителю. В дальнейшем перед школьниками ставится задача использовать соответствующие умственные действия для запоминания текста.

Но даже успешно освоив соответствующие мыслительные операции и их использование как средства запоминания, младшие школьники не сразу приходят к их применению в учебной деятельности. У второклассников потребность в их самостоятельном использовании еще не проявляется. К концу младшего школьного возраста дети все чаще сами начинают обращаться к новым способам запоминания при работе с учебным материалом. Оптимальное развитие логической памяти детей младшего школьного возраста происходит при соблюдении ряда условий, касающихся организации обучения детей приемам запоминания, их практическому применению, обучению школьников самоанализу мнемической деятельности, правильной постановки задачи запоминания взрослыми:

- необходимость формирования у детей четкого представления о разнообразных мнемических приемах;
- постановка мнемической задачи с указанием способов ее решения;
- предоставление детям возможности выбора мнемических приемов с последующим анализом эффективности избранных приемов в решении конкретных задач запоминания;
- побуждение детей со стороны взрослых: учителей и родителей, к использованию разнообразных приемов обработки материала для решения мнемических задач.

Соблюдение вышеуказанных условий позволяет достигнуть

значительных изменений в работе памяти младших школьников, которые проявляются в сознательном произвольном использовании детьми рациональных мнемических приемов при организации запоминания, что, в свою очередь, приводит к повышению продуктивности памяти.

Е.Г. Заверткина[37] сформулировала ряд принципов развития мнемических способностей младших школьников:

• принцип взаимосвязи операционных механизмов познавательных способностей – т. е. набора способов обработки запоминаемого материала, который ведет к увеличению продуктивности процессов памяти, а именно: к повышению скорости, объема, точности запоминания и воспроизведения материала; к увеличению прочности его запоминания и сохранения; к росту возможности его правильного запоминания, воспроизведения;

• принцип включенности процесса развития мнемических способностей в общий процесс интеллектуального развития младших школьников;

• принцип индивидуального подхода, реализуемого средствами диагностики исходного уровня развития мнемических способностей школьников и индивидуального подбора системы развивающих упражнений, которые корректируют универсальность образовательных программ;

• принцип структурной организации развивающей программы в соответствии со способами организации мнемической деятельности ее субъектом;

• принцип психолого-педагогического сотрудничества и совместной деятельности участников образовательного процесса.

Младший школьный возраст можно считать сензитивным для формирования произвольной памяти, поэтому на этом возрастном этапе особенно эффективной является целенаправленная психолого-педагогическая развивающая работа по овладению мнемической деятельностью с учетом индивидуальных особенностей памяти ребенка. Показателями уровня развития мнемических способностей младшего школьника в целом можно считать продуктивность запоминания с опорой на функциональные и операционные механизмы мнемических способностей, наличие приемов обработки запоминаемой информации, степень осознанности использования и освоенности мнемических приемов, степень сформированности умения регулировать, управлять мнемическими процессами.

2.4. Мышление младших школьников

Мышление является доминирующей функцией в системе психических межфункциональных связей детей младшего школьного возраста. Благодаря этому мыслительная деятельность младших школьников интенсивно развивается, что оказывает влияние на развитие остальных психических функций. Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. При этом наглядно-действенная форма мышления не исчезает, может использоваться при решении необычных или трудных мыслительных задач.

У ребенка появляются логически правильные рассуждения, при которых он использует конкретные операции, применяющиеся на конкретном, наглядном материале. В начале младшего школьного возраста для детей весьма затруднительны формально-логические операции, при которых рассуждения осуществляются в гипотетическом плане. Учебная деятельность в школе способствует тому, чтобы словесно-логическое мышление получало преимущественное развитие. Если в первые два года обучения школьники решают много задач с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого вида учебных заданий сокращается, образное начало в мыслительной деятельности постепенно сокращается.

В начале младшего школьного возраста доминирующим является наглядно-образное мышление, которое является преимущественно конкретным, опирается на наглядные образы и представления. Младшие школьники способны сопоставлять отдельные факты, делать простейшие выводы посредством наглядно-образного мышления. Сохраняющаяся опора на яркие, внешние свойства и функции объекта вызывает типичные ошибки и трудности младших школьников в первые годы обучения: дети часто путают форму и содержание, величину и качество, с трудом оперируют буквенным обозначением чисел, не могут отвлечься от значения слова, определяя его как часть речи. Из-за отсутствия систематических знаний, недостаточного развития понятий мышление детей во многом зависит от восприятия. Содержание понятий и обобщений определяется в основном наглядно воспринимаемыми признаками предметов. Первоклассники начинают понимать общие положения только тогда, когда они конкретизируются с помощью конкретных примеров. Кроме того, мышление детей тесно связано с их прошлым опытом, и поэтому в предметах и явлениях они часто выделяют только те стороны,

которые свидетельствуют об их применении, действии с ними.

Учебная деятельность требует от младшего школьника постепенного овладения научными понятиями. Посредством научно-понятийного аппарата происходит усвоение и систематизация знаний, накопленных человечеством, развитие понятийного мышления, которое позволяет решать задачи и делать выводы не на основе наглядных признаков объектов, а на основе внутренних, существенных свойств и отношений. Л.С. Выготский[38] указывал, что формирование научного понятия начинается с опосредованного отношения к объекту, через определение, выражающее известную абстракцию. Автор выделил в формировании научных понятиях у детей три основных психологических момента.

1. Установление зависимостей между понятиями, образование их системы.

2. Осознание собственной мыслительной деятельности.

3. Благодаря тому и другому ребенок приобретает особое отношение к объекту, позволяющее отражать в нем то, что недоступно житейским понятиям (проникновение в сущность объекта).

При такой организации познавательной деятельности младшие школьники с первых этапов обучения устанавливают логические отношения между понятиями, осуществляя движение от понятия к вещи, от абстрактного к конкретному. Важнейшее значение при этом имеет речь как средство направления внимания на соответствующий общий признак, как средство абстрагирования.

Понятийное мышление формируется постепенно благодаря учебной деятельности, расширению опыта общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками в игровой, трудовой, продуктивной деятельности, овладению мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения и обобщения при абстрагировании от второстепенных свойств, признаков и функций явлений и объектов. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний у младших школьников постепенно формируется система научных понятий, его мыслительные операции становятся менее зависимыми от конкретной практической деятельности или опоры на наглядные образы и представления.

Основные закономерности и этапы качественной перестройки знаний в процессе усвоения разного рода учебного материала и формирования понятий заключаются в следующем:

• в процессе овладения понятиями осуществляется переход от функциональных, конкретных и наглядных признаков к

абстрактным свойствам и с возрастом изменяется соотношение абстрактных и наглядных компонентов в структуре знаний наряду с их количественным ростом (см. табл. 2.4);

• происходит постепенный переход от несущественных признаков обобщения к существенным, чему способствует варьирование несущественных свойств и выделение постоянных, главных характеристик понятия;

• происходит формирование более сложных систем понятий разного рода[39].

Таблица 2.4

Рост количества абстрактных признаков с возрастом (в % к общему объему признаков)

Классы	Понятия	
	растения	животные
1	9	7
2	14	11
3	25	18
4	34	24

У младших школьников развивается мыслительная операция анализа, которая начинается с умения ребенка выделять в предметах и явлениях различные свойства и признаки. Как правило, из большого разнообразия свойств какого-либо предмета первоклассники могут выделить всего лишь два-три. По мере психического развития детей, расширения их кругозора и познания различных аспектов окружающей действительности способность анализировать совершенствуется. Развитию аналитических мыслительных способностей помогает овладение приемом сравнения одного предмета с другими, обладающими иными свойствами. Когда ученики научатся легко и быстро выделять свойства в предметах путем сравнения с другими предметами, становится возможным умение выделять свойства уже без сравнения с наблюдаемыми предметами. Вначале младшие школьники все равно используют сравнение, но уже с представляемыми, а не непосредственно воспринимаемыми предметами. В дальнейшем они становятся способны непосредственно, без всякого сравнения, увидеть в предмете множество свойств. Одновременно с овладением приемом выделения свойств путем сравнения различных предметов и явлений происходит усвоение понятий общих и частных, существенных и несущественных признаков. Умение выделять

существенное способствует формированию мыслительной операции абстрагирования, умения отвлекаться от несущественных деталей. Это действие формируется в младшем школьном возрасте с не меньшим трудом, чем выделение существенного.

Практический пример

Неумение выделять общее и существенное может существенно затруднить учебную деятельность, вызвать проблемы при решении задач, связанных с обобщением учебного материала: подведение математической задачи под уже известный класс, выделение корня в родственных словах, краткий (с выделением только главного) пересказ текста, деление его на части, выбор заглавия для отрывка и т. п.

В ходе обучения у младших школьников совершенствуются приемы мыслительной деятельности, способность действовать во внутреннем плане, «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений. Развитие внутреннего плана действий создает возможность ориентироваться в условии мыслительной задачи, выделять в нем наиболее существенные условия, планировать ход решения, предусматривать и оценивать возможные варианты действий и т. д. Чем больше вариантов своих действий может предусмотреть школьник и чем тщательнее он сравнит их разные варианты, тем более успешен будет контроль за фактическим решением задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) способствуют формированию у учащихся начальной школы способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане. Развитию внутреннего плана действий у младших школьников способствуют также различные традиционные и компьютерные игры (шашки, шахматы, «пятнашки» и др.) и игровые упражнения.

Практический пример

Один из приемов, формирующих внутренние умственные действия – устный счет на уроках математики. Некоторые первоклассники в конце учебного года и даже ученики 2–3 классов во время устного счета пересчитывают под партой пальцы на своих руках. У таких младших школьников умственное действие счета во внутреннем плане не сформировано.

На протяжении младшего школьного возраста развиваются и совершенствуются все компоненты словесно-логического мышления:

• умение определять состав, структуру и организацию элементов и частей целого и ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений;

• умение определять взаимосвязь предмета и объектов, видеть их изменение во времени;

• умение подчиняться законам логики, обнаруживать на этой основе закономерности и тенденции развития, строить гипотезы и выводить следствия из данных посылок;

• умение производить логические операции, осознанно их аргументируя.

Выделяют три последовательных этапа в процессе развития логического мышления школьников: формирование знаний, операций логического мышления, связывающих их когнитивных действий, что в результате является становлением структуры логического мышления.

В.В. Левитес[40] отмечает, что развитию логического мышления младших школьников способствует специально разработанная система заданий, состоящая из 7 основных видов заданий, следующих друг за другом по нарастанию уровня сложности:

1-й вид: задания на выделение признаков у одного или нескольких объектов.

2-й вид: задания на прямое распределение признаков.

3-й вид: задания на распределение с использованием отрицания какого-то из признаков.

4-й вид: задания на изменение признака.

5-й вид: задания на выделение, распределение и изменение признаков, трансформированные в другую графическую форму: матрицы (прямоугольные таблицы).

6-й вид: задания на поиск недостающей фигуры, оформленные в виде неполной матрицы.

7-й вид: задания на использование алгоритмической схемы.

Автор считает, что особое внимание в системе заданий необходимо уделять развитию словесно-логического мышления в виде развития у школьников понимания специальных вербальных (речевых) структур с употреблением связок: и, или, тоже, только; и слов: все, некоторые, любые. В первом классе такие задания могут быть оформлены графически, а во втором классе уже должны иметь частично вербальную форму (поскольку ребенок уже может самостоятельно читать). Такая последовательность также обеспечивает постепенное формирование внутреннего

плана действий.

В младшем школьном возрасте постепенно совершенствуется гибкость мышления, которая дает возможность варьирования различных способов решения задачи, легкой перестройки знаний, умений, навыков и их систем в соответствии с изменившимися условиями, что является важным условием для успешного обучения, для формирования дивергентного способа познания. Хорошо развитое логическое мышление позволяет младшим школьникам использовать приобретенные знания в новых условиях, решать нетиповые задачи, находить рациональные способы их решения, творчески подходить к учебной деятельности, активно, с интересом участвовать в собственном учебном процессе. По мнению Б.С. Касумовой[41], развитию креативности мышления младших школьников способствуют: систематическое и целенаправленное использование при обучении дивергентных задач, т. е. задач, имеющих много вариантов правильных ответов и, соответственно, различных вариантов решений; создание в процессе обучения учащихся доброжелательной творческой атмосферы, поощрение любых дивергентных идей и предложений; использование в учебном процессе разнообразных и инновационных средств обучения; демонстрация позитивных образцов и примеров проявления креативности мышления как самим учителем, так и другими лицами. Развитие креативности мышления младших школьников происходит в процессе решения основных типов дивергентных задач (рис. 2.4).

Типы дивергентных задач:

1. Дивергентные задачи, связанные с движением.
2. Комбинаторные задачи.
3. Задачи, связанные с разнообразием измерения величин.
4. Задачи на построение и конструирование геометрических фигур.
5. Задачи на состав и представление чисел.
6. Задачи на оптимизацию.
7. Задачи на магические квадраты.
8. Задачи на общность признаков.
9. Задачи на версии причин событий.
10. Задачи на составление по заданному решению или уравнению.

11. Задачи с недостающими данными.
12. Задачи, связанные с разнообразием использования материалов.
13. Задачи на преодоление инерции мышления.
14. Прогностические задачи.

Рис. 2.4. *Типы дивергентных задач для развития креативности мышления младших школьников*

А.А. Ленкова[42] полагает, что дивергентное мышление в младшем школьном возрасте может успешно развиваться и во внеучебной деятельности, поскольку она обладает следующими возможностями: обеспечением расширенного поля интеллектуальной творческой деятельности (по личному выбору), материал которой качественно выходит за рамки общеобразовательной учебной программы; оптимизацией взаимосвязи развития социально значимых потребностей, личных интересов и творческих способностей младших школьников; преемственностью, системностью, согласованностью в целенаправленной интеллектуальной и творческой деятельности; обучением на основе «учебных ситуаций», витагенного (личностно значимого) опыта, расширяющих набор интеллектуальных и творческих действий младших школьников.

В конце младшего школьного возраста могут проявляться индивидуальные различия: оформляться группы «теоретиков», или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане; «практиков», которым при решении мыслительных задач необходима опора на наглядность и практические действия; и «художников», у которых значительно выражено яркое образное мышление. У большинства детей младшего школьного возраста наблюдается относительное доминирование образных видов мышления.

В целом мыслительная деятельность младших школьников представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь различных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Характерна тенденция перехода внешних действий по решению мыслительных задач во внутренний план, происходит интенсивное усвоение понятий и совершенствуются различные логические операции.

2.5. Особенности развития воображения младших школьников

Воображение играет важную роль в психическом развитии младшего школьника. Оно дополняет восприятие элементами прошлого опыта, собственными переживаниями ребенка, преобразует прошлое и настоящее за счет обобщения, соединения с эмоциями, чувствами, ощущениями, представлениями. Благодаря воображению осуществляется планирование и целеполагание, при котором будущий результат деятельности младшего школьника создается в воображении, существует в его сознании и направляет его активность на получение желаемого результата. Воображение обеспечивает антиципацию, моделирование и создание образа будущего (положительных или отрицательных последствий определенных действий, хода взаимодействия, содержания ситуации) посредством обобщения элементов прошлого опыта ребенка и установления причинно-следственных связей между его элементами. Если младший школьник лишен возможности реально действовать или находиться в определенной ситуации, тогда силой своего воображения он переносится туда и совершает действия в своем воображении, осуществляя этим замещение реальной действительности воображаемой. Кроме того, воображение является важной основой для понимания младшими школьниками других людей и межличностной коммуникации, способствуя представлению переживаемых другими в данный момент времени эмоций и состояний. Таким образом, воображение занимает важное место в структуре психической деятельности ребенка, включаясь в ее когнитивный эмоционально-чувственный и поведенческий компоненты; является неотъемлемой частью учебной и других видов деятельности, социального взаимодействия и познания младших школьников: участвует в произвольной регуляции познавательных процессов и психических состояний ребенка, влияет на характер протекания эмоциональных и волевых процессов, обеспечивает целенаправленное планирование и программирование различных видов деятельности.

В младшем школьном возрасте развиваются воссоздающее (репродуктивное) воображение, предполагающее создание образов по словесному описанию или условному изображению, и творческое (продуктивное) воображение, которое отличается значительной переработкой исходного материала и созданием

новых образов. Основное направление в развитии воображения в младшем школьном возрасте заключается в постепенном переходе ко все более правильному и полному отражению действительности на основе накопленных знаний, от простого произвольного комбинирования представлений к логически аргументированному их комбинированию.

Отличительной особенностью воображения младшего школьника является также его опора на конкретные предметы, без которых им сложно создавать образы воображения. Точно так же при чтении и рассказывании младший школьник опирается на изображение, на конкретный образ. Без этого ученики затрудняются вообразить, воссоздать описываемую ситуацию. В начале младшего школьного возраста воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом на первое место начинает выступать слово.

В процессе обучения при общем развитии способности саморегуляции и управления своей умственной деятельностью воображение становится также все более управляемым и контролируемым процессом, и образы его возникают в рамках учебных задач, связанных с определенным содержанием учебной деятельности. Учебная деятельность способствует интенсивному развитию воссоздающего воображения. В процессе учебной деятельности младшим школьникам сообщается много описательных сведений, что требует от них постоянного воссоздания образов, без которых невозможно осмыслить учебный материал и усвоить его, т. е. воссоздающее воображение младшего школьника с самого начала обучения включено в целенаправленную учебную деятельность. Основой для воображения младшего школьника являются его представления. Поэтому развитие воображения во многом зависит от сформированной у ребенка системы тематических представлений о различных предметах и явлениях окружающего мира.

Практический пример

Для активизации и развития репродуктивного воображения на занятиях литературным чтением используется игровой прием «Составление изображений объектов», при котором детям зачитывается описание внешности какого-либо героя, предмета и затем предлагается нарисовать героя или предмет по описанию.

Младший школьный возраст в целом можно считать наиболее благоприятным, сензитивным периодом для развития творческого воображения, фантазии. Игры, продуктивная деятельность,

общение младших школьников отражают силу их воображения. В их рассказах, разговорах реальность и воображаемые образы часто смешиваются, и представляемые нереальные явления могут в силу закона эмоциональной реальности воображения переживаться детьми как вполне реальные. Переживание их бывает настолько интенсивным, что младшие школьники чувствуют необходимость рассказать об этом. Такие детские фантазии нередко воспринимаются окружающими людьми как проявления лживости и обмана. Однако если эти выдуманные ребенком рассказы не преследуют какую-либо выгоду, то они являются не ложью, а фантазированием, находящимся в разладе с реальной действительностью. По мере взросления ребенка такое фантазирование перестает быть простым продолжением фантазирования дошкольника, который сам верит в свою фантазию, как в реальность. Младшие школьники начинают осознавать условность своего фантазирования, его несоответствие действительности.

В сознании младшего школьника сосуществуют реальные конкретные знания и строящиеся на их основе увлекательные образы воображения. С возрастом роль фантазии, оторванной от реальной действительности, снижается, а реализм детского воображения возрастает, что обусловлено расширением кругозора и общей осведомленности об окружающей действительности и развитием критичности мышления. Реализм воображения проявляется в создании образов, не противоречащих действительности, но не обязательно являющихся точным воспроизведением реальных событий. Вопрос о реализме детского воображения связан с вопросом об отношении возникающих у младших школьников образов к действительности. Реализм детского воображения проявляется во всех доступных ему видах деятельности: в играх, в изобразительной и конструктивной деятельности, при слушании сказок и пр. В игровой деятельности, например, у ребенка с возрастом увеличивается требовательность к правдоподобию в игровой ситуации. Хорошо известные события ребенок стремится изобразить реально, как бывает в жизни, а изменение реальной действительности часто вызывается незнанием, неумением связно, последовательно изобразить действительные события. Реализм воображения в младшем школьном возрасте особенно ярко проявляется при выборе атрибутов игровой деятельности. В отличие от дошкольников, младшие школьники производят строгий отбор игрового материала по принципу его максимальной близости к настоящим предметам. Вносимые в процессе игровой деятельности детьми младшего школьного возраста поправки к игровой ситуации,

воображаемым образам придают игре воображаемые черты, все более соответствующие реальной действительности.

На протяжении младшего школьного возраста происходят следующие изменения в воображении (рис. 2.5):

Основные направления развития воображения младшего школьника

- совершенствование планирования создания образов воображения;
- увеличение точности и определенности образов воображения;
- возрастание разнообразия и оригинальности продуктов воображения;
- уменьшение элементов репродуктивного воспроизведения образов;
- увеличение реализма и контролируемости образов воображения;
- усиление связи воображения с мышлением;
- переход воображения из деятельности, нуждающейся во внешней опоре, в самостоятельную внутреннюю деятельность на основе речи.

Рис. 2.5. *Развитие воображения в младшем школьном возрасте*

1. Сначала образы воображения расплывчаты, неясны, постепенно они становятся более точными и определенными.
2. В образах воображения сначала отражается только несколько признаков, а к концу младшего школьного возраста гораздо больше, причем существенных.
3. Переработка образов, накопленных знаний и представлений в 1 классе незначительна, а к 3 классу у детей накапливается гораздо больше знаний и образы воображения становятся разнообразней, обобщенней и ярче.
4. Вначале всякий образ воображения требует опоры на конкретный предмет или его изображение, модель, а затем постепенно развивается опора на слово, которое позволяет младшим школьникам создать мысленно новый образ.

В младшем школьном возрасте в целом дети могут вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, но у них отмечается большее доверие образам своего воображения и более слабый их контроль. Поэтому часто создается впечатление о том,

что воображение детей развито больше, чем у взрослых. Однако знаний и представлений, составляющих материал, из которого строятся образы воображения, у младших школьников гораздо меньше, чем у взрослого человека. Характер используемых младшими школьниками способов синтезирования образов воображения, их комбинаций, качество и разнообразие также значительно уступают взрослым. Отсутствие развитого самоконтроля в фантазировании порождает иллюзию легкости, с которой ребенок продуцирует все новые и новые образы воображения. Дети обладают лишь большей яркостью образов, они также слабо их контролируют.

Воображение младшего школьника отличается наличием элементов репродуктивного, простого воспроизведения. Первоначально воображение младших школьников отличается незначительной переработкой имеющихся представлений. В игровой или продуктивной деятельности дети отображают увиденное и пережитое почти в той последовательности, в какой оно имело место в их личном опыте. По мере взросления количество элементов репродуктивного, простого воспроизведения в воображении младшего школьника становится все меньше и меньше. В дальнейшем усиливается творческая переработка представлений и развитие творческого воображения.

М.Э. Ванник[43] выделила основные этапы творческого воображения у детей младшего школьного возраста:

• подготовительный (побуждение к созданию),

• вынашивание замысла (эскиз, зарисовка: этот этап у детей может быть свернут), реализация замысла (создание конкретного произведения),

• представление результата (например, выставка работ, этот этап для детей имеет особое значение).

Развитию творческого воображения способствуют следующие условия: включение учащихся в различные виды деятельности, использование нетрадиционных форм проведения уроков, создание проблемных ситуаций, экскурсии, применение ролевых игр, самостоятельное выполнение работы, планирование работы по выполнению изделий, использование различных материалов, использование различных типов заданий, в том числе и психологических заданий и упражнений. Активизироваться должны такие стороны учебно-познавательной деятельности, как содержательная, организационная, субъектная.

Практический пример

Для активизации и развития творческого воображения на занятиях литературного чтения

используются игровые приемы «Сказки с тремя концами», при которых школьникам предлагается придумать несколько вариантов окончания известных сказок, прием «Сочинение сказок», при котором детям необходимо придумать свою сказку с каким-либо известным сказочным героем.

По мнению О.В. Давыдовой[44], творческое воображение младших школьников интенсивно развивается благодаря особому комплексу психолого-педагогических условий развития учащихся на основе межпредметных связей, включающему в себя: интерактивное обучение через сотрудничество; организацию проблемно-творческой деятельности; использование интегрированного содержания (табл. 2.5).

Таблица 2.5

Условия развития творческого воображения младших школьников на основе межпредметных связей

1. Интерактивное обучение через сотрудничество

Методы и приемы: сотрудничество на этапе мотивации: беседа, дидактические игры, сотрудничество на этапе организации: формулировка проблемы учителем или учащимися, варианты решения проблемно-творческих задач при мозговой атаке, наглядные методы, методический рисунок, сотрудничество на этапе контроля: поощрение, одобрение новизны, необычайности замысла, выбор работ для портфолио

Формы обучения: коллективно-групповые и индивидуально-коллективные занятия, выставки, диалог культур

Средства обучения: опора на знания содержательные и формальные, интерес, основанный на знаниях мифологии, использование наглядности не для копирования, а для комбинирования, создание ситуации успеха в изобразительном творчестве (наглядность, методический рисунок, поощрение, одобрение), творческая книжка (портфолио), индивидуальная и коллективная оценка

2. Организация проблемно-творческой деятельности

Методы и приемы: дидактические игры, беседа, эвристический, проблемный и наглядный методы,

использование наглядности (в том числе методический рисунок) не для копирования, а для комбинирования, сотрудничество и дипломатичность при решении проблем, доступные творческие задания открытого тина, мозговая атака, личная или социальная значимость заданий; творческая атмосфера; использование разнообразных изобразительных материалов и техник, создание ситуаций успеха, поощрение, одобрение новизны, необычайности замысла

Формы обучения: коллективно-групповые и индивидуально-коллективные занятия, выставки, диалог культур

Средства обучения: использование противоречий между знанием истории, мифологии и применением этих знании в новых практических условиях, несоответствие между знаниями и новыми требованиями; противоречие между теоретическим и практическим осуществлением: познание методов и способов творческого воображения; усвоение способов создания художественного образа; усвоение приемов изобразительной деятельности разнообразными материалами, самореализация в творчестве, выполнение контрольных заданий

3. Использование интегрированного содержания образования

Методы и приемы: блочное изучение тем по четвертям (7—10 занятий), опора на межпредметные знания истории и изобразительного искусства, включение мифологии, беседа, наглядные методы, мозговая атака, дидактические игры, использование регионального компонента, сотрудничество, решение проблемно-творческих задач практически значимых, ЗУН владения изобразительной грамотой разнообразными материалами и технологиями

Формы обучения: коллективно-групповые и индивидуально-коллективные занятия, выставки, диалог культур

Средства обучения: вычленение общей основы содержания предметных программ «Изобразительное искусство» и «История», которая прослеживается в мифологических знаниях содержания каждого из перечисленных предметов, использование словесных, визуальных и аудиовизуальных средств (последние

использовались и в первых двух условиях)

Автор считает, что поскольку в условиях общеобразовательной школы опыт младших школьников расширяется за счет знаний параллельно изучаемых предметов, то учебно-познавательная деятельность, направленная на развитие творческого воображения, должна быть основана на межпредметных связях, позволяющих преобразовывать элементы действительности, используя опыт предшествующих поколений.

Интенсивное развитие творческого воображения младших школьников в процессе обучения происходит на основе принципа творческого пробуждения (создания творческой атмосферы на уроках, побуждающей учащихся к креативной деятельности на основе новых, ярких, эмоциональных впечатлений и представлений), принципа диалогичности (творческого сотрудничества учителя и учеников), принципа творческого самовыражения (отражения собственных впечатлений в создаваемых образах), на основе тесной взаимосвязи «внешних» и «внутренних» психологических условий. К их числу относятся благоприятный психологический климат в классном коллективе, доверие между учителем и учащимися, «открытость» школьника опыту творческой деятельности, внутренний локус оценивания деятельности и т. д. Благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала учителя и учащихся создаются в рамках инновационного обучения. Уровень воссоздающего воображения, которого достиг ребенок к концу младшего школьного возраста, может быть оценен по таким показателям, как формальная адекватность, эмоциональность, своеобразие и целостность воссоздания образа. Для оценки уровня развития творческого воображения младших школьников можно использовать такие критерии, как количественная продуктивность деятельности, оригинальность воображения, гибкость использования идей.

2.6. Речевое развитие детей младшего школьного возраста

В младшем школьном возрасте увеличивается словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, усваивается морфологическая система языка. Развивающаяся речь перестраивает другие познавательные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, воображение). Развитие всех сторон речи находится в прямой зависимости от условий жизни и воспитания ребенка.

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно общаться с другим человеком по различным вопросам. Готовый к школе ребенок обладает развитым фонематическим слухом, способен различать звуки в словах, может соотнести звук со знаком и изобразить этот звук, понимает смысл слова. Речь младшего школьника является не только средством общения, но и объектом познания, выполняет коммуникативную, регулятивную и планирующие функции. У младших школьников сильно выражена потребность в общении, которая определяет развитие речи. Этому способствуют слушание, беседы, споры, рассуждения и др.

Эгоцентрическая речь, т. е. речь ребенка, обращенная к самому себе, регулирующая и контролирующая практическую деятельность, переходит во внутренний план, интериоризуясь и превращаясь во внутреннюю речь. Это не значит, что эгоцентрическая речь перестает использоваться. Младшие школьники часто проговаривают вслух то, что делают. В младшем школьном возрасте речь может использоваться как речь внутренняя по функции и внешняя по строению. По мере развития ребенка эгоцентрическая речь все чаще заменяется беззвучной внутренней речью, которая отличается отрывочностью, фрагментарностью, ситуативностью, свернутостью, осуществляется через размышление, планирование действий, диалог с самим собой, беседу с воображаемым партнером, выступает как фаза планирования в практической и теоретической деятельности. С помощью внутренней речи осуществляется логическая перестройка чувственных данных, их осознание ребенком. Во внутренней речи мысль и язык образуют неразрывный комплекс, действующий как речевой механизм мышления. С помощью внутренней речи младший школьник словесно выражает процессы восприятия окружающей действительности, свои действия и переживания. Благодаря

внутренней речи у детей формируются определенные установки и отношение к окружающему миру, развивается способность к саморегуляции поведения.

В младшем школьном возрасте постепенно развиваются три основных типа внутренней речи:

• внутреннее проговаривание – «речь про себя», сходная по структуре с внешней речью, но не имеющая фонации (произнесения звуков); типична для решения сложных мыслительных задач;

• собственно внутренняя речь, являющаяся средством мышления, использующая специфические единицы (коды образов, предметов и схем, предметные значения) и имеющая специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи;

• внутреннее программирование – формирование и закрепление в специфических единицах замысла (типа, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных элементов.

Перевод внешней речи во внутреннюю (интериоризация) сопровождается сокращением структуры внешней речи. Переход от внутренней речи к внешней (экстериоризация) предполагает развертывание структуры внутренней речи и построение ее в соответствии с логическими и грамматическими правилами.

Внешняя речь – письменная и устная – также интенсивно развивается у младших школьников. В младшем школьном возрасте сохраняется наличие ситуативной и контекстной речи, что является нормой развития. Совершенствуется связность речи как важный компонент внешней речи, повышается адекватность речевого оформления говорящего или пишущего школьника. Активное развитие внешней речи осуществляется благодаря восприятию правильных образцов речи, разнообразного и языкового материала, а также собственных речевых высказываний, в которых школьник мог бы использовать различные средства языка. Стихийно усвоенная речь часто бывает примитивной и неправильной. Поэтому главное значение для развития речи младшего школьника имеют процесс обучения и его целенаправленная учебная деятельность.

В процессе обучения происходит усвоение литературной языковой нормы. Дети учатся отличать литературный язык от просторечия, диалектов и жаргонов, усваивают литературный язык в его художественном, научном и разговорном вариантах. Младшие школьники узнают много новых слов, новых значений уже известных слов и словосочетаний, множество новых грамматических форм и конструкций, узнают уместность употребления тех или иных средств языка в определенных

ситуациях; познают основные нормы употребления слов, оборотов речи, грамматических средств, а также орфоэпические и орфографические нормы.

У младших школьников в процессе планомерной учебной работы формируются навыки чтения и письма, представления об особенностях письменной речи, совершенствуется культура речи.

В развитии речи выделяются следующие основные направления:

• работа над словом (лексический уровень);

• работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень);

• работа над связной речью (уровень текста);

• произносительная работа – дикция, орфоэпия, выразительность, просодия, исправление произносительных недостатков.

Данные направления развиваются параллельно, хотя находятся в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для составления словосочетаний и предложений; первое и второе подготавливают связную речь младшего школьника. В свою очередь, связные рассказы и сочинения выступают средством обогащения словаря и т. д.

Развитие речи происходит с помощью специального арсенала методических средств, различных видов упражнений, наиболее важными из которых являются упражнения в связной речи (рассказы, пересказы, сочинения и пр.), поскольку они развивают все виды речевых умений на лексическом, синтаксическом уровнях, логические, композиционные умения и др.

Практический пример

Разнообразие видов пересказа вносит оживление в уроки, вызывает интерес и эмоциональную включенность младших школьников в учебный процесс: пересказ, близкий к тексту образца; сжатый пересказ; пересказ с изменением лица рассказчика; пересказ от лица одного из персонажей; драматизированный пересказ; пересказ с творческими дополнениями и изменениями; пересказ по опорным словам, картинкам-иллюстрациям и др.

В начальной школе развитие речи учащихся является главной задачей обучения родному языку. Элементы развития речи включены в содержание каждого урока (по русскому языку, природоведению, математике, изобразительному искусству и др.) и во внеклассные мероприятия. При развитии речи младших школьников процесс обучения направлен на формирование определенных характеристик речи, являющихся критериями

оценки устных и письменных высказываний детей (рис. 2.6):

• содержательность речи, которая определяется количеством выраженных в ней мыслей, переживаний и стремлений, их значительностью и соответствием реальной действительности;

• логика речи, которая определяется последовательностью, обоснованностью изложения, отсутствием пропусков и повторений, лишней информации, не относящейся к теме, наличием обоснованных, содержательных выводов;

• точность речи, характеризующаяся умением говорящего или пишущего ребенка не просто передать определенные факты, но и выбрать для этой цели наиболее соответствующие языковые средства – слова, словосочетания, фразеологические единицы, предложения;

• разнообразие языковых средств, различных синонимов, различных структур предложения;

• ясность речи – ее доступность слушателю и читателю, ее ориентированность на восприятие адресатом, предполагающая учет возможностей, интересов и других качеств адресата речи;

• выразительность речи – живость, яркость, образность, убедительность отражения мысли, благодаря чему становится возможным, используя выразительные средства (интонации, отбор фактов, слов, их эмоциональная окраска, построение фразы и др.), повлиять не только на логическую, но также на эмоциональную, эстетическую область сознания;

• правильность речи – ее соответствие литературной норме, которая включает грамматическую правильность (образование морфологических форм, построение предложений), орфографическую и пунктуационную правильность для письменной речи, произносительную, орфоэпическую правильность для устной речи.

Характеристики речи младшего школьника:

• содержательность речи;
• логика речи;
• речи;
• языковых средств;
• ясность речи;
• выразительность речи;
• правильность речи.

Рис. 2.6. *Развивающиеся характеристики речи в младшем школьном возрасте*

Перечисленные характеристики тесно взаимосвязаны и в системе работы начальной школы выступают в комплексе. Стремление к их соблюдению развивает у младших школьников умение совершенствовать культуру речи, выявлять и исправлять ошибки в своих устных и письменных высказываниях.

Ю.В. Абашкина, Ю.В. Ганьшина[45] отмечают, что для формирования культуры речи эффективными являются:

1) теоретические методы (беседа, рассказ учителя, самостоятельное изучение материала по учебнику);

2) теоретико-практические методы (фонетический, морфологический, этимологический разборы, грамматическое конструирование, лексический разбор);

3) практические методы (объяснение непонятных слов, обучение работе со справочной литературой, ведение словариков, составление словосочетаний и предложений, исправление ошибок).

Совершенствованию культуры речи младших школьников способствуют упражнения, направленные на совершенствование акцентологических и произносительных норм, лексической и грамматической структуры речи. Дидактический материал, используемый в данных упражнениях, должен быть: 1) литературным; 2) доступным и соответствующим младшему школьному возрасту; 3) разнообразным (от народных до авторских произведений русских и зарубежных авторов); 4) познавательным; 5) насыщенным изучаемыми явлениями. Благодаря разнообразным упражнениям у младших школьников развиваются специальные умения и навыки, свидетельствующие о культуре речи: произносить слова в соответствии с орфоэпическими и акцентологическими нормами; определять лексическое значение слова, различать однозначные и многозначные слова, подбирать синонимы и антонимы к данным словам; употреблять слова в правильной грамматической форме, не использовать в речи нелитературные слова; уметь оценивать речь окружающих с точки зрения качеств речи; уметь передавать мысли и чувства с помощью средств интонационной выразительности.

Факторами речевого развития младших школьников является не только учебная деятельность, но речевая среда в целом, окружающая ребенка. Немаловажную роль в этом выполняют средства массовой информации (СМИ). Д.А. Серегина[46] считает, что СМИ на современном этапе можно оценивать с двух сторон. С одной стороны, СМИ – это расширение общего кругозора, знакомство с литературными произведениями в экранном переложении и, несомненно, один из источников для решения

задачи повышения культуры речи ребенка. С другой стороны, форма и содержание многих современных радио– и телепередач очень часто свидетельствуют о наличии антикультурного компонента в речи ведущих и героев программ. По результатам проведенного исследования, автор сделала выводы о том, что младших школьников очень привлекают СМИ, значительную часть своего досуга дети посвящают просмотру телепередач, видео, занятиям с компьютером, что обусловлено легкостью и доступностью общения с ними, возможностью оставаться пассивным потребителем. Аудиовизуальный опыт ребенка богаче, чем «речевой», хотя и носит часто случайный, стихийно сложившийся характер. «Речевой» и зрительский опыт ребенка взаимосвязаны: дети обращают внимание на новые слова, встречающиеся в передачах, интересуются их значением. Тем не менее средства массовой информации обладают большими потенциальными возможностями применения их на уроках русского языка и литературного чтения в качестве учебного материала. Д.А. Серегиной была доказана возможность, целесообразность систематической работы в ключевых направлениях формирования речевой культуры в условиях воздействия СМИ. Основными направлениями такой работы являются следующие: работа с отдельно взятым словом с использованием различных лингвистических словарей (создание «Энциклопедии одного слова»); формирование умения ориентироваться в программе телевещания и самостоятельно отбирать полезные телепрограммы для просмотра; формирование умения ориентироваться в детских журналах. Можно сделать вывод о том, что средства массовой информации могут оказывать положительное влияние на формирование речевой культуры младших школьников при условии повышения уровня информационной культуры детей, формирования у них качеств активного, грамотного зрителя.

Практический пример

Проект по созданию «Энциклопедии одного слова», направленный на формирование речевой культуры младших школьников, заключается в том, что каждый ребенок работает с выбранным им словом, использует словари, «ищет» это слово в заглавиях художественных произведений, русском фольклоре, афоризмах, детских журналах, радио– и телепередачах.

Таблица 2.6

Основные направления развития речи младших школьников

I. Овладение нормами литературного языка

1) расширяется словарный запас; 2) обогащается активный запас грамматических конструкций; 3) вырабатывается гибкость в обращении с языковыми единицами; 4) развивается чувство языка

II. Овладение функциональными стилями языка и формирование качества хорошей речи

1) формируются знание и умение выделять стилевые черты разговорной речи и книжных стилей, знание стилевых разновидностей языка и речи; 2) развивается языковое чутье; 3) умение выделять стилевые черты разговорной речи и книжных стилей; 4) формируется умение ориентироваться в ситуации общения: анализировать мотивы речевой деятельности, условия и задачи общения

III. Развитие навыков связной речи

Формируются умения: 1) определять (осмысливать) объем и границы темы сочинения; 2) подчинять свое изложение и сочинение основной мысли; 3) собирать материал для сочинения; 4) систематизировать собранный к высказыванию материал, т. е. отбирать нужное и определять последовательность его расположения в сочинении; 5) строить сочинения разных видов (повествования, описания, рассуждения); 6) выражать свои мысли точно, правильно с точки зрения литературных норм и по возможности ярко

Таким образом, на протяжении младшего школьного возраста совершенствуются все виды речи детей (табл. 2.6). Дети овладевают нормами литературного языка, функциональными стилями языка, у них формируются качества хорошей речи, развиваются навыки связной речи, совершенствуются регулятивная и планирующая функции речи.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы возрастные особенности восприятия младших школьников?
2. Охарактеризуйте развитие внимания младших школьников.
3. Чем характеризуется память младших школьников?
4. Выделите основные закономерности усвоения младшими школьниками смысловой группировки как мнемического приема (по тексту для самостоятельного изучения).
5. Каковы возрастные особенности мышления младших школьников?
6. Обоснуйте необходимость и принципы организации контроля над развитием мышления учащихся (по тексту для самостоятельного изучения).
7. Охарактеризуйте особенности развития воображения младших школьников.
8. Опишите основные направления речевого развития детей младшего школьного возраста.

Практикум

Задание 1. Исправьте ошибки в тексте.

Преобладающим видом внимания младшего школьника в начале обучения является произвольное, физиологической основой которого служит ориентировочный рефлекс. Реакция на все новое, яркое, необычное сильна в этом возрасте. Ребенок хорошо может управлять своим вниманием. Даже при сосредоточении внимания учащиеся не замечают главного, существенного. Это объясняется особенностями их мышления. Внимание младшего школьника не связано с мыслительной деятельностью – учащиеся не могут сосредоточить свое внимание на неясном, непонятном. Они быстро отвлекаются и начинают заниматься другими делами.

Задание 2. Раскройте роль темперамента в развитии свойств внимания. Детям с каким типом темперамента сложнее управлять своим вниманием и почему? Составьте перечень основных условий для развития свойств внимания в процессе учебной деятельности.

Задание 3. Довольно часто первоклассники путают предметы, сходные в том или ином отношении, например цифры 6 и 9, буквы Э и З и др. Одной из распространенных ошибок является зеркальное переворачивание фигур, букв, цифр при их изображении. Практика показывает, что среди ошибок в диктантах и других видах письменных работ особенно выделяются пропуски, замены букв в словах и другие буквенные искажения слов.

Какими особенностями восприятия обусловлены эти ошибки? Каким образом их исправлять?

Задание 4. Известны такие факты: дети легко запоминают непонятное (объективно бессмысленное) и заучивают учебный материал нередко буквально. Так, дети запоминают песни, которые они слышат от взрослых и смысл которых им непонятен, слова и выражения, употребляемые взрослыми, легко заучивают считалки, часто бессмысленные. Какова основная причина легкого запоминания непонятного и бессмысленного?

Задание 5. В исследовании Т.А. Корман[47] обнаружено, что младшие школьники полнее воспроизводили научно-популярный текст через семь месяцев после запоминания, чем

непосредственно после чтения. Например, непосредственное воспроизведение Наташи В.: «Над морем птицы летят быстрее, чем над сушей». Отсроченное воспроизведение: «Над морем они летят быстрее, чтобы преодолеть скорее путь и лететь над сушей, потому что над сушей они находят корм, над морем редко попадается корм». Как называется в психологии данный феномен? Чем он объясняется с физиологической точки зрения?

Задание 6. Расположите ступени изучения предметных понятий в порядке их следования:

• учащиеся выделяют функциональные признаки предметов, т. е. признаки, связанные с назначением предмета;

• учащиеся выделяют общие, существенные признаки и свойства у ряда единичных предметов, синтезируют и обобщают их;

• учащиеся перечисляют известные им признаки и свойства, не отличая существенные от несущественных, общие от частных.

Задание 7. Исправьте ошибки в тексте.

В результате постоянной работы учителя развитие воображения начинает идти в следующих направлениях: сначала образ воображения расплывчат, неясен, далее он становится более точным и определенным; в образе отражаются вначале только существенные признаки, а ко второму-третьему классам гораздо больше. Вначале всякий образ воображения требует опоры на слово, а далее развивается опора на конкретный предмет.

Задание 8. Проанализируйте ситуации, описанные родителями детей младшего школьного возраста. Охарактеризуйте каждую с точки зрения детской психологии. Назовите возможные причины возникших затруднений, определите возможные пути решения ситуации и сформулируйте психологические рекомендации.

Ситуация 1

Сыну 8 лет. Учителя говорят, что на уроках он не может сосредоточенно работать более 10 минут, нетерпелив, неусидчив. Он может вскакивать с места во время любой работы, чрезмерно болтать и шуметь, ерзать, нарушать правила, часто дает необдуманные и неправильные ответы на вопросы, не усваивает инструкцию учителя. Как воспитать в ребенке внимательность и дисциплинированность?

Ситуация 2

Крайне сложная ситуация складывается с учебой сына (9 лет,

3-й класс). В то же время он излишне «активен» на уроках и переменах: балуется, шалит (двойки и по поведению). За уроки сесть – приходится заставлять, повторять по несколько раз. Если не напомню – и не сядет. При выполнении заданий очень невнимателен, плохо запоминает материал. Как помочь ребенку учиться?

Ситуация 3

Моему сыну 9 лет. Он не может посидеть на одном месте даже минуты (не зависимо от того, чем он занят в данную минуту). Сейчас он учится в 3 классе. 1 и 2 класс он закончил на 4 и 5, а начало 3-го класса не пошло (каждую неделю по одной или две двойки). Сын съехал на тройки, поведение в школе тоже стало хуже, неусидчивый, плохо запоминает материал, воспринимает слова только на 20 раз, либо на крик, очень рассеянный, когда сажаю его за уроки он несколько раз вскочит, посмотрит телевизор, поиграет с кошкой, просто бегает. Усадить удается все труднее (в школе почти также), забывает сделать домашнюю, даже иногда записать забывает, оставляет иногда портфель в школе, а учебники дома, за три месяца не может выучить таблицу, вроде расскажет, а через пять минут забудет. Как правильно организовать учебную работу ребенка?

Ситуация 4

Дочке 7 лет. С большим трудом воспринимает материал, который объясняет учитель на уроке. Когда объясняю я дома, ей становится все понятно. Как научить ребенка-первоклассника слушать на уроке учительницу, понимать ее и воспринимать от нее информацию?

Ситуация 5

Сын пошел в этом году в первый класс. Учительница на днях посоветовала показать мальчика психиатру, так как он, когда что-либо делает, разговаривает сам с собой. И не усваивает материал в школе. Если что-нибудь спросят – не отвечает. Действительно, он немного невнимателен, заниматься долго не может, начинает вертеться, не концентрирует внимание долго, после занятий с ним 10–15 минут он теряет интерес и уже ничего не понимает и не отвечает. Но замечательно рисует, любит ходить в художественную школу, делает потрясающие поделки, которые не могут делать его сверстники. Есть ли повод волноваться? Действительно ли нужно показать ребенка специалисту? Или просто учитель не справляется?

Задание 9. Проведите диагностику особенностей познавательной сферы ребенка младшего школьного возраста с помощью методик, описанных ниже. Составьте отчет по

результатам диагностики, сформулируйте психологические рекомендации.

1. **Методика «Диктант» Л.А. Венгера и Л.И. Цеханской**[48] предназначена для определения уровня сформированности произвольности как умения действовать по инструкции взрослого; диктант, при выполнении которого ребенок должен соединять фигурки по заданным взрослым правилам. Ребенку дается листок с символами для соединения и предлагается поиграть в школу: «писать диктант», при котором по инструкции взрослого ребенку необходимо выполнять соединение фигурок на листе бумаги карандашом. При обработке данных подсчитывается количество верных соединений, время усвоения правил, предъявляемых в вербальном и наглядном плане; срок и устойчивость удержания правил по ходу выполнения задания.

2. **Методика «Корректурная проба»**[49] (буквенный вариант) используется для определения объема внимания (по количеству просмотренных букв) и его концентрации – по количеству сделанных ошибок, а также для развития объема и концентрации внимания. Ребенку выдается соответствующий бланк, на нужно отчеркнуть первый ряд букв. Задача заключается в том, чтобы, просматривая ряды букв слева направо, вычеркивать такие же буквы, как и первые. Результаты пробы оценивают по количеству пропущенных (незачеркнутых) знаков, а также по времени выполнения заданного количества строк.

3. **Методика «Корректурная проба Ландольта»**[50] применяется для исследования и коррекции произвольного внимания, и для оценки темпа психомоторной деятельности, работоспособности и устойчивости к монотонной деятельности, требующей постоянного сосредоточения внимания. Обследование проводится с помощью специальных бланков, содержащих случайный набор колец с разрывами, направленными в различные стороны. Испытуемый просматривает ряд и вычеркивает определенные указанные в инструкции кольца. При обработке результатов экспериментатор определят количество колец, просмотренных ребенком за каждую минуту работы и за все пять минут. Также определяется количество ошибок, допущенных им в процессе работы на каждой минуте, с первой по пятую, и в целом за все пять минут.

4. **Методика «Оценка оперативной слуховой памяти»**[51]. Ребенку с интервалом в 1 сек поочередно зачитываются четыре набора слов. После прослушивания каждого из наборов слов испытуемому примерно через 5 сек после окончания чтения набора начинают не торопясь читать следующий набор из 36 слов с интервалами в 5 сек между отдельными словами: В этом наборе

из 36 слов в случайном порядке располагаются воспринятые на слух слова из всех четырех прослушанных наборов, отмеченных выше римскими цифрами. На поиск каждого слова в большом наборе ребенку отводится 5 сек. Если в течение этого времени он не смог его идентифицировать, то экспериментатор зачитывает следующее слово и так далее. Показатель оперативной слуховой памяти определяется как частное от деления среднего времени, затраченного на идентификацию 6 слов в большом наборе (для этого общее время работы ребенка над заданием делится на 4), и среднее количество допущенных при этом ошибок плюс единица.

5. **Методика «Диагностика опосредствованной памяти»**[52]. Ребенку последовательно одно за другим зачитываются слова и выражения. После прочтения ребенку каждого слова или словосочетания экспериментатор делает паузу на 20 сек. В это время ребенок должен успеть изобразить на данном ему листе бумаги что-либо такое, что в дальнейшем позволит ему вспомнить нужные слова и выражения. Если за отведенное время ребенок не успел сделать запись или рисунок, то экспериментатор прерывает его и зачитывает очередное слово или выражение. Как только эксперимент закончен, психолог просит ребенка, пользуясь сделанными им рисунками или записями, вспомнить те слова и выражения, которые ему были зачитаны. Затем подсчитывается количество правильно воспроизведенных по собственному рисунку или записи слов или словосочетаний.

6. **Методика «Характеристика динамических особенностей процесса запоминания»**[53]. Ребенку предлагается ряд, состоящий из десяти простых слов, для запоминания их путем неоднократного повторения этого ряда. После каждого очередного повторения определяется количество слов из ряда, которое ребенок сумел безошибочно воспроизвести после данного повторения.

7. **Тест Гудинаф—Харриса «Нарисуй человека»**[54] предназначен для измерения уровня интеллектуального развития детей и подростков. Ребенку выдается лист белой бумаги стандартного формата и один простой карандаш. Ребенка просят «как можно лучше» нарисовать человека («мужчину», «дяденьку»). По завершении рисования проводится дополнительная беседа с ребенком, в которой уточняются непонятые детали и особенности изображения. Шкала признаков для оценки рисунка содержит 73 пункта. За выполнение каждого пункта начисляется 1 балл, за несоответствие критерию – 0 баллов. В итоге подсчитывается суммарная оценка.

8. **Методика «Определение понятий, выяснение причин,**

выявление сходства и различий в объектах»[55]. Данные особенности мышления устанавливаются по правильности ответов ребенка на серию вопросов. Например: Какое из животных больше: лошадь или собака? Что такое Москва, Киев, Хабаровск? При обработке данных подсчитывается количество правильных ответов.

9. **Методика «Кубик Рубика»**[56] методика предназначена для диагностики уровня развития наглядно-действенного мышления. Пользуясь известным кубиком Рубика, ребенку задают разные по степени сложности практические задачи на работу с ним и предлагают их решить в условиях дефицита времени.

10. **Методика «Исключение понятий»**[57] предназначена для исследования способностей к классификации и анализу. Обследуемым предлагается бланк с 17 рядами слов. В каждом ряду четыре слова объединены общим родовым понятием, пятое к нему не относится. За 5 минут обследуемые должны найти эти слова и вычеркнуть их. Обработка результатов предусматривает подсчет правильно выбранных вариантов.

11. **Методика «Сравнение понятий»**[58] определяет уровень сформированности операции сравнения у младших школьников. Методика заключается в том, что испытуемому называют два слова, обозначающие те или иные предметы или явления, и просят сказать, что общего между ними и чем они отличаются друг от друга. При этом экспериментатор все время стимулирует испытуемого в поиске возможно большего количества черт сходства и различия между парными словами: «Чем еще они похожи?», «Еще чем», «Чем еще они отличаются друг от друга?» Количественная обработка заключается в подсчете числа черт сходства и различия. Качественная обработка состоит в том, что экспериментатор анализирует, какие черты отметил учащийся в большем количестве – сходства или различия, часто ли он употреблял родовые понятия.

12. **Тест креативности Торренса**[59] (фигурный тест) предназначен для взрослых, школьников и детей от 5 лет. Этот тест состоит из трех заданий. Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним. Время выполнения задания не ограничено, так как креативный процесс предполагает свободную организацию временного компонента творческой деятельности. Художественный уровень исполнения в рисунках не учитывается. Обработка результатов всего теста предполагает оценку пяти показателей: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и «абстрактность названий».

13. **Методика «Словарь»**[60] имеет цель определить общую осведомленность ребенка, его словарный запас. Ребенку

необходимо закончить фразу. Задания предъявляются индивидуально. Если ребенок умеет писать, задания могут быть предложены для самостоятельного письменного выполнения. В этом случае допустим групповой вариант. При обработке данных подсчитывается количество правильных ответов.

14. **Методика «Незаконченные предложения»**[61] предназначена для диагностики умения согласовывать части предложений, связанные союзами сложноподчиненных предложений. Ребенку дается инструкция: Придумай и закончи ту фразу, которую я буду говорить. Например, закончи такую фразу: «Когда наступает весна, то…» (распускаются листья, появляется трава, тает снег и т. д.). Методика предъявляется в индивидуальном варианте. При обработке данных подсчитывается количество правильных ответов.

15. **Методика на смысловое восприятие текста**[62] предназначена для учащихся 3—4-х классов, хорошо владеющих чтением и письменной речью. Способ предъявления может быть различным. Задание выполняется самостоятельно. Детям предъявляется соответствующий бланк и дается инструкция: «Выбери нужные слова из дополнительного списка слов и вставь их в текст». При обработке данных подсчитывается количество правильных ответов. Качественная оценка возможна при индивидуальном предъявлении в условиях разделенной деятельности. При таком подходе может быть получена информация о процессуальных характеристиках построения речевого высказывания: наличии ориентировочного и контрольного этапов, особенностях ориентировки (организованная или хаотичная, пошаговая или блоками) и контроля (замечает и исправляет ли ошибки ученик сам, проверяет ли себя после каждого предложения или по окончании выполнения).

Задание 10. Составьте доклад для выступления на родительском собрании для родителей по самостоятельно сформулированной проблеме в рамках темы «Познавательное развитие в младшем школьном возрасте».

Задание 11. Составьте программу развивающих занятий для детей младшего школьного возраста, направленную на совершенствование одного из видов познавательных процессов (на выбор).

Рекомендуемая литература

1. Волков Б.С. Психология младшего школьника. М.: Педагогическое общество России, 2002.

2. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2003.

3. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. М.: Просвещение, 1994.

4. Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990.

5. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. М.: Юрайт, 2013.

Глава 3
Развитие личности младшего школьника

Развиваемые компетенции:

• **знать** характеристику личностных особенностей детей младшего школьного возраста: самосознания, эмоциональной, волевой и мотивационно-потребностной сфер, нравственного развития;

• **уметь** выявлять трудности в личностном развитии детей, конструировать оптимальные условия для развития различных сфер личности детей младшего школьного возраста;

• **владеть** способами применения полученных знаний в практической работе, навыками владения методами психодиагностики личностного развития младших школьников, психокоррекционной и психолого-просветительской работы.

3.1. Сфера самосознания младшего школьника

Определенный уровень развития самосознания, достигнутый к началу младшего школьного возраста, является одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе. Ребенок осознает себя не изолированным, а находящимся в системе определенных человеческих отношений, т. е. у него появляется осознание себя как существа социального. Этот уровень развития самосознания находится в прямой связи с формированием особого личностного новообразования – внутренней позиции школьника. Желание занять позицию школьника определяет развитие личности ребенка в целом, обусловливая его поведение, деятельность и систему отношений к окружающей действительности, другим людям и самому себе. Самосознание ребенка развивается в учебной деятельности, которая отличается от игровой обязательностью, целенаправленностью, произвольностью, результативностью. Учебная деятельность младшего школьника оценивается окружающими и поэтому оказывает решающее влияние на положение ребенка среди них, от чего зависит и его внутренняя позиция, и его эмоциональное состояние, самооценка. Включаясь в учебную деятельность, ребенок познает самого себя, у него формируются система представлений о себе, самооценка, навыки самоконтроля и саморегуляции.

Представления о себе являются основой самооценки младших школьников, их отношения к себе. Дети младшего школьного возраста отличаются неоднородностью по уровню сформированности у них представлений о себе. У некоторых младших школьников сформированы относительно адекватные и устойчивые представления о себе, в содержание которых входят многие сложные и обобщенные свойства личности. Такие дети могут анализировать свои поступки, выделять их мотив, размышлять о себе. В деятельности эти дети чаще всего ориентируются на знания и представления о себе, чем на оценку окружающих, и у них быстро формируются навыки самоконтроля. Среди детей младшего школьного возраста встречаются также дети с неадекватными неустойчивыми представлениями о себе. У таких школьников не сформированы умения выделять существенные качества у себя, анализировать свои поступки и действия. Число осознаваемых ими собственных свойств личности ограничено. Хотя в некоторых ситуациях эти дети могут

оценивать себя адекватно. Для формирования навыков самоконтроля у таких детей необходимо целенаправленное руководство со стороны взрослых. У некоторых младших школьников представления о себе сильно зависят от оценки взрослых и содержат в основном те характеристики, которые дают им окружающие люди. У них нет стремления к познанию своего внутреннего мира. Представления о себе неустойчивы, самооценка неадекватная, что обусловливает неумение ориентироваться в практической деятельности на свои объективные свойства, качества и возможности.

Система представлений младших школьников о себе формируется постепенно в процессе оценочной деятельности самого ребенка и в процессе его общения с другими людьми. Младшие школьники выделяют больше своих качеств и особенностей, чем дети дошкольного возраста, обогащается психологический словарь, оценки и самооценки становятся более дифференцированными, совершенствуется способность анализировать и объяснять свое поведение, обосновывать свою оценку. Дети младшего школьного возраста стремятся давать характеристику самим себе в социальных терминах, подчеркивать свою принадлежность к определенной социальной группе, полу, выделять свои индивидуальные особенности, отличающие их от других людей.

В младшем школьном возрасте интенсивно формируется идентичность как личностное образование, являющееся компонентом структуры самосознания и выражающееся в переживании тождественности самому себе, его целостности и непрерывности во времени и пространстве. В самоописаниях детей младшего школьного возраста сочетаются субъективные (личные категории, связанные с оценкой своей индивидуальности, личностных качеств) и объективные критерии идентичности (пол, гражданство, нормы и другие характеристики, относящиеся к объективно определенным статусам и классам). По объективным критериям постепенно структурируются и оцениваются субъективные критерии идентичности, т. е. объективно заданные категории позволяют сравнить субъективные параметры с нормативами и критериями, существующими в данном обществе. И.В. Иванова[63] отмечает, что переживания являются тем механизмом, при помощи которого идет соединение объективных и субъективных параметров в личностной идентичности. В переживании на бессознательном уровне происходит оценка себя и присвоение норм, сличение себя с ними. Поэтому, чем старше становится ребенок, тем больше появляется субъективных критериев,

которые связываются с объективными: «я хороший – потому что выполняю правила, хорошо учусь и т. д.». Таким образом, переживания отражают, с одной стороны, понимание, осознание норм, правил, оценок (в том числе и пола, этноса, социального статуса и т. д.), с другой стороны – принятие или непринятие этих объективных критериев и в обоих случаях оценку себя по ним. Непринятие или отрицательная оценка могут выглядеть как негативизм, «не-я», который к концу младшего школьного возраста трансформируется в отрицательную личностную идентичность. С возрастом у младших школьников наблюдаются две тенденции в развитии личностной идентичности – это развитие дифференцированности и осознанности, связанных прежде всего с развитием интеллекта, и развитие целостности, основанной главным образом на принятии себя и непротиворечивости представлений о себе. Можно выделить два вида переживаний – я-переживания, связанные с отношением детей к себе, и социальные переживания, вызванные их отношением к социальному окружению, своему месту в нем. Я-переживания приводят к развитию нерасчлененного, но непротиворечивого представления о себе, наполненного положительными (в случае положительных переживаний) или отрицательными (при отрицательных переживаниях) качествами и чертами личности. Социальные переживания могут при положительных переживаниях приводить к цельности представления о себе, а при отрицательных переживаниях и неуспешности – к нарушению цельности. Переживания помогают структурированию личностной идентичности младшего школьника, так как совокупность я-переживаний и социальных переживаний позволяет соединиться объективным и субъективным параметрам личностной идентичности в единое целое. Переживания способствуют становлению содержания личностной идентичности, делая его более реалистичным и адекватным тем формам, которые задаются социальной средой.

Особенно большое влияние на развитие сферы самосознания в младшем школьном возрасте оказывает школьная оценка успеваемости детей. Под влиянием оценки учителя у младших школьников могут формироваться все виды самооценок: адекватная устойчивая, завышенная устойчивая, неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения, устойчивая заниженная. По мере развития ребенка совершенствуется умение адекватно оценивать себя, свои возможности и в то же время снижается тенденция к переоценке своих качеств. Самооценка младшего школьника отличается динамичностью и в то же время с возрастом становится более устойчивой, переходит в

дальнейшем в структуру направленности личности, становится мотивом поведения, обусловливает формирование определенных свойств личности.

Дети с адекватной самооценкой чаще всего отличаются активностью, общительностью, чувством юмора, бодры, находчивы. Они способны самостоятельно выявлять и анализировать ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие уровню своих возможностей. После достижения успеха в решении задачи такие младшие школьники выбирают такую же или немного более трудную, после неудачи проверяют себя или выбирают задачу менее трудную. Их представления о самом себе и оценки становятся все более обоснованными и менее категоричными. Младшие школьники с высокой адекватной самооценкой характеризуются активностью, стремлением к достижению успеха во всех видах деятельности. Они максимально самостоятельны, оптимистичны и чаще всего уверены в том, что смогут достичь успеха своими усилиями. При этом их оптимизм и уверенность в себе основываются на адекватной самооценке своих особенностей и возможностей.

Устойчивая заниженная самооценка проявляется крайне редко и может свидетельствовать о личностном неблагополучии ребенка, неблагоприятной психологической атмосфере в семье, дисгармонии в детско-родительских отношениях.

Неадекватная заниженная самооценка у младших школьников заметно проявляется в их поведении и общении с другими людьми. Такие дети отличаются склонностью «уходить в себя», замкнутостью, неуверенностью в себе, повышенной тревожностью, самокритичностью и фиксированностью на своих недостатках, слабостях. Начиная выполнение какой-либо деятельности, они чаще всего ждут только неудачи. При заниженной самооценке дети очень ранимы, застенчивы, робки.

Практический пример

Если младшим школьникам с заниженной самооценкой предложить проверить свою работу на наличие ошибок, они перечитывают работу молча, ничего не изменяя, или отказываются проверять себя, объясняя это тем, что все равно не смогут выполнить это задание. При поощрении и подбадривании со стороны учителя они постепенно включаются в работу и могут сами находить ошибки.

В ситуации выбора дети с заниженной самооценкой выбирают только легкие задачи, поскольку у них значительно выражена мотивация боязни неудачи. Деятельность других людей часто

переоценивается такими младшими школьниками. Неуверенность в себе, сосредоточенность на своих собственных трудностях, неуспехах затрудняет межличностное общение с детьми и взрослыми. Тем не менее большинство младших школьников с заниженной самооценкой очень чувствительны к поощрению, одобрению и положительным оценкам со стороны других людей, ко всему тому, что повысило бы уровень их самооценки. Такая чувствительность может лежать в основе индивидуального подхода к таким детям, которых важно переключить с фиксации на самого себя на деятельность, используя прием создания условий гарантированного достижения успеха, чтобы повысить уверенность школьников в своих силах. Причем начинать такую работу целесообразнее во внеучебной деятельности, в которой можно организовать интересную для ребенка работу, в которой боязнь неудачи невелика, а успешность, позволяющая повысить статус в группе сверстников, очевидна для всех учеников класса. В дальнейшем такие ситуации успеха постепенно переносятся в учебную деятельность и повышают самооценку ребенка.

Младшие школьники с завышенной самооценкой переоценивают свои способности, возможности, результаты деятельности, личностные свойства. Они часто выбирают задачи, не соответствующие их реальным возможностям. После неуспеха в деятельности продолжают настаивать на своем или тут же под влиянием мотива престижности выбирают самую легкую задачу. Они могут прямо не расхваливать себя, но зато охотно критикуют все, что делают другие, требовательны к другим. Если высокий уровень притязаний у детей при завышенной самооценке значительно расходится с их реальными возможностями и не может быть удовлетворен, то может возникать фрустрация – это эмоциональное состояние, вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к удовлетворению значимых потребностей.

Практический пример

Если хорошо успевающему младшему школьнику с завышенной самооценкой поручить оценить свою работу и такую же по результативности работу другого ученика, то себе он поставит отличную отметку, а в другой работе найдет большое количество недостатков и неточностей (объективно не существующих), чтобы снизить оценку.

Фрустрация сопровождается рядом отрицательных эмоций, способных дезорганизовать сознание и деятельность. В состоянии фрустрации ребенок может ощущать неудовлетворенность,

напряженность, может проявлять озлобленность, подавленность, внешнюю и внутреннюю агрессию, упрямство, негативизм, обидчивость. Неадекватная завышенная самооценка часто отличается особой устойчивостью, сопротивляемостью перестройке и изменениям, поскольку в силу механизмов психологической защиты личности ребенок склонен не допускать в свое сознание наличие у себя недостатков, несостоятельности в чем-либо, игнорируя и оценку окружающих, и свой опыт, что способствует сохранению неадекватно высокой самооценки. Длительное и устойчивое сохранение завышенной самооценки характерно для таких ситуаций, когда ребенок, несмотря на неуспех, все-таки получает от окружающих положительную оценку (например, от родителей) или когда у него развиты какие-либо способности, обеспечивающие ему частичную или временную успешность. Для коррекции устойчивой завышенной самооценки необходимо прежде всего выявление и устранение источников, сформировавших и поддерживающих неадекватную самооценку ребенка, тогда самооценку удается изменить, происходит снижение эмоциональных фрустрационных переживаний, и постепенное приведение поведения к норме.

Е.Н. Рябышева[64] выделила уровни сформированности самооценки у младших школьников в зависимости от степени ее самостоятельности и независимости от оценок окружающих людей (табл. 3.1): I уровень – зависимость от внешней оценки, II уровень – критическое самовосприятие, III уровень – активная самооценка.

Таблица 3.1

Уровни сформированности самооценки младших школьников

I уровень – зависимость от внешней оценки
повторение школьником суждений/мнений о себе, высказываемых учителем, родителями, сверстниками и др.; отсутствие попыток противодействия чужому мнению, пассивное уподобление мнению других
II уровень – критическое самовосприятие
попытки школьника возразить внешней оценке его деятельности, эпизодические попытки доказать делом ошибочность суждений о нем, конфликтные ситуации в связи с оценкой ребенка окружающими
III уровень – активная самооценка
объективное определение школьником своих учебных затруднений, конструктивные попытки преодолеть трудности в учении, объективные попытки

оценить успешность преодоления недостатков в учебе

Самооценка младших школьников формируется под влиянием учебной деятельности и общения с окружающими людьми, со временем может стать устойчивым свойством личности и оказывать влияние на возникновение других личностных особенностей. Устойчивая привычная самооценка оказывает большое влияние на все стороны жизни ребенка. Формирование самооценки в младшем школьном возрасте зависит не только от успешности учебной деятельности и особенностей общения с учителем. Большую роль в том процессе играют стиль семейного воспитания и детско-родительских отношений, доминирующие в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой чаще всего воспитываются по принципу кумира семьи, в атмосфере гиперопеки, некритичности и внушения своей исключительности. Формированию адекватно высокой, но не завышенной самооценки способствует семейное воспитание, при котором внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) совмещается с достаточной требовательностью, заслуженной похвалой и порицаниями. Формированию заниженной самооценки способствует излишний либерализм родителей, предоставление большой свободы детям, бесконтрольность, равнодушие и эмоциональная холодность к детям, отсутствие должного интереса к личности ребенка и его проблемам, переживаниям и т. д.

О.Г. Кулиш[65] отмечает, что формирование самосознания тесно связано с семьей и семейными отношениями, потому как именно семья в лице родителей является тем первым эталоном многих вещей, которые усваивает ребенок. Семья и семейные отношения оказываются с одной стороны источником развития самосознания, а, с другой стороны, сами во многом воспринимаются и оцениваются ребенком в зависимости от его самосознания. Самосознание детей развивается от идеального образа ребенка, имеющегося у взрослого и реализующегося в его требованиях по отношению к ребенку через идеальный социальный образ «я», который ведет к появлению двух образов «я», мало взаимодействующих друг с другом и, наконец, к целостному, учитывающему как внешние, так и внутренние характеристики образа «я», который может быть осознанно и произвольно изменен в сторону к идеальному «я».

Помимо появления двух образов «я», меняется и психологическое содержание понятия образ «я». Так, в начале развития он касается внешних характеристик субъекта, затем помимо внешних характеристик ребенок уже способен видеть и

осознавать социальные роли, как свои, так и окружающих. Особенности самосознания ребенка младшего школьного возраста отличаются их направленностью на социальную роль и присущие ей характеристики. При этом у каких-то детей представление о себе ограничивается позицией ученика, у других – непосредственно связано с присущими этой социальной роли характеристиками. Кулиш О.Г. считает, что это две стадии одного уровня развития самосознания. При этом второй, когда социальная роль задается совместно с характеристиками, является показателем более зрелого младшего школьного возраста.

При поступлении ребенка в школу он сначала проявляет ценности и притязания родителей, но позже он в большей или меньшей степени начинает ориентироваться на объективные результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и положение, занимаемое в группе сверстников. Школьное обучение и семейное воспитание являются важнейшими внешними факторами развития самосознания. Его формирование во многом зависит и от уровня развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия как познание себя через самовосприятие, что способствует возникновению новых возможностей и условий для формирования самооценки собственных достижений и личностных особенностей. На протяжении младшего школьного возраста самооценка в целом постепенно становится более адекватной и дифференцированной, представления о себе – более аргументированными (рис. 3.1). При этом в сфере самосознания младших школьников отмечаются значительные индивидуальные различия.

Закономерности развития самосознания в младшем школьном возрасте:

• переход от самооценки внешнего вида и поведения к оценке своих личностных качеств и отношений с другими;

• постепенное снижение зависимости самооценки от внешнего мнения;

• начинающаяся индивидуализация самооценки;

• развивающаяся речевая репрезентация самооценки;

• появление личного мнения о себе;

• растущее самоутверждение себя в учении и

зависимость самоуважения от учебных результатов;

• развитие дифференцированности, осознанности и целостности личностной идентичности.

Рис. 3.1. *Развитие самосознания на протяжении младшего школьного возраста*

3.2. Эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста

Поступление в школу оказывает большое влияние на эмоциональную сферу детей в связи с расширением и усложнением содержания деятельности и возрастанием количества эмоциогенных объектов. Те стимулы, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, на младших школьников перестают действовать. С поступлением в школу подавляющее большинство эмоциональных реакций вызываются не игрой и общением, а прежде всего процессом и результатом учебной деятельности, удовлетворением потребностей в оценке и добром отношении окружающих. В младшем школьном возрасте крайне редко встречаются случаи безразличного отношения к учению, большинство младших школьников очень эмоционально реагируют на оценки и мнения учителя.

В исследовании Н.А. Степановой[66] выявлено, что в целом позитивное эмоциональное состояние на протяжении обучения в начальных классах обеспечивает положительное отношение к учебной деятельности учащихся с 1-го по 4-й класс. Типы эмоциональных реакций учащихся на неуспех в интеллектуальной деятельности имеют собственную динамику. Наблюдается снижение числа учащихся с адекватным типом эмоциональных реакций от 2-го к 4-му классу и возрастание числа учащихся с рискующим типом от 2-го класса к 4-му. Несмотря на отсутствие статистически значимых различий, данная тенденция отражает рост более критичного и избирательного отношения учащихся к выполняемой работе, наличие стремления заслужить похвалу взрослого через оправдание своих неудач внешними обстоятельствами. Выявленные особенности могут быть следствием повышения тенденции к самостоятельному принятию решений (с помощью критерия хи-квадрат выявлены значимые различия между 1-м и 3-м классами), изменения иерархии ценностей, образовательных потребностей и интересов (рис. 3.2).

Хотя младший школьник интенсивно эмоционально реагирует на значимые для него события, у него постепенно совершенствуется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. В результате этого происходит отрыв экспрессии от переживаемого эмоционального состояния в определенную сторону: ребенок становится способным не проявлять переживаемую эмоцию, а также

изображать эмоцию, которую он не переживает в данный момент времени. Развитию данных способностей содействуют общение, обучение, игровая деятельность и накопление эмоционального опыта младшими школьниками, навыков эмоционального саморегулирования.

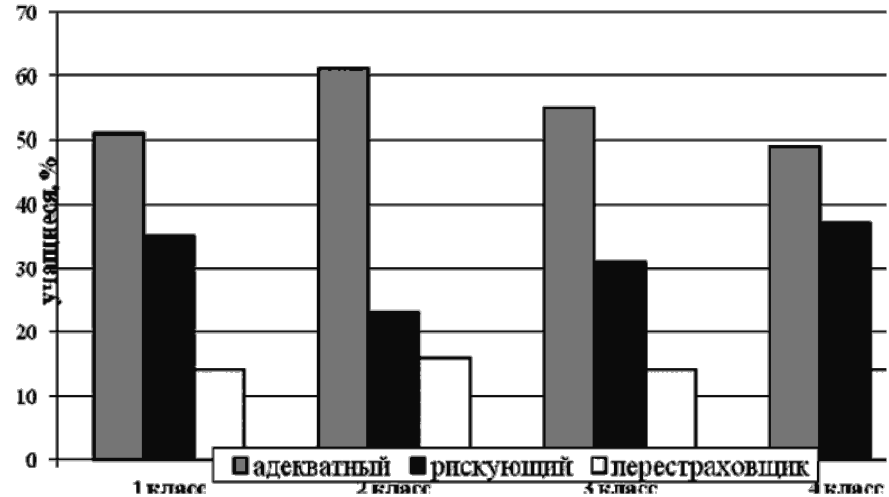


Рис. 3.2. Динамика типов эмоциональных реакций на неуспех в интеллектуальной деятельности младших школьников

Практический пример

Развитию представлений об эмоциях и навыков эмоциональной саморегуляции способствует игровое упражнение «Маски», при котором дети делятся на пары и одному из них предлагается выразить с помощью мимики определенные эмоции: горе, страх, радость и др. Другой ученик должен определить, что выражает лицо партнера. Затем следует смена ролей.

В целом эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

1) легкой эмоциональной отзывчивостью на происходящие события и эмоциональной окрашенностью восприятия, воображения, мышления, умственной и физической деятельности;

2) непосредственностью и откровенностью проявления своих эмоциональных переживаний: радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;

3) различной степенью готовности к переживанию эмоции страха в процессе учебной деятельности как предчувствия неприятностей, неудач, неуверенности в своих возможностях, неспособности справиться с учебным заданием; ощущения угрозы

своему статусу в классе, семье;

4) высокой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой эмоциональных состояний (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и интенсивным эмоциональным реакциям;

5) интенсивным эмоциональным реагированием на игры и общение со сверстниками, достижения в учебе и оценку своих успехов учителем и одноклассниками;

6) несовершенным пониманием и осознанием своих и чужих эмоций и чувств, часто неверным восприятием и истолкованием мимики и других выражений эмоциональных состояний окружающими (за исключением базовых эмоций страха и радости, в отношении которых у детей сформированы четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя синонимичные слова, обозначающие эти эмоции), что вызывает неадекватные ответные реакции младших школьников.

Младшие школьники еще неполно и не всегда точно осознают свои эмоциональные состояния и не всегда правильно понимают чужие переживания. Дети не всегда точно ориентируются даже в выражении эмоций (например, гнева, страха, ужаса, удивления), оценивая их недифференцированно. Школьники младших классов гораздо легче понимают и осознают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но часто затрудняются выразить эмоциональные переживания словами. Легче различаются положительные эмоции, чем отрицательные, большие трудности наблюдаются в идентификации некоторых видов эмоций (удивление, вина, отвращение и др.). Недостаточно совершенное восприятие и понимание эмоций и чувств приводит к чисто внешнему подражанию взрослым в выражении эмоциональных состояний, и этим младшие школьники часто напоминают родителей и учителя по стилю общения с окружающими людьми. В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у младших школьников проявляется способность к эмоциональному сопереживанию при восприятии тягостных ситуаций и драматических конфликтов.

Для начала младшего школьного возраста является характерным сохранение сильного непроизвольного компонента в эмоциональной сфере детей, который часто проявляется в некоторых импульсивных реакциях ребенка (смех на уроке, нарушения дисциплины). Но вскоре младшие школьники становятся более сдержанными в выражении своих эмоций и чувств, контролируют их и могут изобразить нужную эмоцию в случае необходимости. Постепенно возрастает осознанность и

устойчивость эмоций и чувств, совершенствуются навыки контроля своих эмоциональных состояний. Двигательные импульсивные реакции, которые были типичными для дошкольников, постепенно сменяются речевыми, что становится заметным по речевой, интонационной выразительности детей.

В целом возрастными нормативными особенностями эмоциональной сферы младшего школьника считаются радостное настроение и оптимистичное, эмоционально позитивное состояние. В это время также возрастает количество индивидуальных особенностей в выражении эмоций: выявляются эмоционально стабильные дети, дети с повышенной эмоциональной чувствительностью, эмоционально возбудимые дети, тревожные дети, дети со слабым выражением эмоций. Чаще всего эмоционально стабильным детям учебная деятельность дается легче, и они дольше сохраняют положительное отношение к учебе. У детей с высоким уровнем тревожности часто отмечается отрицательное отношение к школе, учителю и его требованиям.

В младшем школьном возрасте эмоциональная сфера существенно усложняется и дифференцируется – появляются сложные высшие чувства – чувства, источником которых является удовлетворение сложных социальных потребностей, возникающих в процессе формирования личности: нравственные (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, гордость, ревность, сопереживание), интеллектуальные (чувство сомнения в правильности решения, чувство уверенности в правильности доказательства, любознательность, удивление, интеллектуальное удовольствие и т. п.), эстетические (чувство прекрасного, чувство красивого и безобразного, чувство гармонии). В младшем школьном возрасте особенно интенсивно происходит социализация эмоциональной сферы. У младших школьников проявляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам, начинают формироваться патриотические чувства. У младших школьников не только возникают новые эмоции и чувства, но и те эмоции, которые были в дошкольном детстве, изменяют свой характер и содержание. В младшем школьном возрасте изменяется общий характер эмоций по их содержанию и устойчивости. В этом возрасте эмоции связаны с более сложной социальной жизнью ребенка, с новым типом отношений со взрослыми и сверстниками, с более четко выраженной социальной направленностью его личности.

Практический пример

У младших школьников возникают негативные

эмоциональные состояния в ситуациях, когда сверстники выказывают им недостаточно уважения – не верят их словам, не доверяют их возможностям и пр. У младших школьников возникают позитивные эмоции, если одноклассники признают его авторитет, оказывают им доверие в какой-либо деятельности, ценят их качества как ученика, как рассказчика и т. д.

В младшем школьном возрасте эмоциональные состояния становятся более длительными, более устойчивыми и глубокими. У младших школьников возникают постоянные интересы, длительные дружеские отношения, основанные на этих общих, уже достаточно устойчивых интересах. Младший школьный возраст считают сензитивным периодом формирования эмоционального интеллекта, так как естественная потребность в эмоциональном восприятии окружающего мира в это время дополняется у школьников активным интеллектуальным развитием, акцент на котором отличает учебную деятельность в начальной школе от дошкольного образования. К.С. Кузнецова[67] определила эмоциональный интеллект как взаимосвязанную совокупность когнитивных, рефлексивных, поведенческих, коммуникативных способностей, имеющих внутриличностную и межличностную направленность. Он выражается во внутреннем позитивном настрое, эмпатийном отношении к окружающим, идентификации, контроле и рефлексии эмоциональных состояний и поступков, использовании эмоциональной информации в общении с окружающими, выборе способов достижения цели и оценивается по когнитивному, рефлексивному, поведенческому, коммуникативному критериям в соответствии с элементарным, достаточным, оптимальным уровнями его сформированности (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Уровни сформированности эмоционального интеллекта младших школьников

Когнитивный критерий

Элементарный уровень: сложности в идентификации собственных эмоциональных состояний; неразвита способность понимать эмоции окружающих

Достаточный уровень: идентификация собственного эмоционального состояния возможна при наличии опоры, в знакомых ситуациях; способность понимать эмоции окружающих при внешнем стимулировании

Оптимальный уровень: самостоятельная

идентификация своего эмоционального состояния в знакомых и незнакомых ситуациях; стремление понять эмоциональное состояние окружающих

Рефлексивный критерий

Элементарный уровень: неразвитые рефлексивные способности; трудности при анализе поступков других людей

Достаточный уровень: рефлексия при поддержке педагога; анализ поступков других людей возможен в знакомых ситуациях

Оптимальный уровень: развитые рефлексивные способности; развита способность анализировать мотивы поступков других людей

Поведенческий критерий

Элементарный уровень: неспособность контролировать свое эмоциональное состояние; не развита способность выбирать оптимальный способ достижения цели; проявление упрямства, отличающегося от настойчивости отсутствием мотивации; неспособность учитывать эмоциональную информацию в общении

Достаточный уровень: контроль эмоционального состояния при поддержке взрослого; выбор способа достижения цели возможен при поддержке педагога; непоследовательность в достижении целей; учет эмоциональной информации в общении с окружающими при напоминании

Оптимальный уровень:

самостоятельный контроль своего эмоционального состояния; варьирование способов достижения цели в зависимости от ситуации; настойчивое стремление к достижению целей; учет полученной от окружающих эмоциональной информации в общении с окружающими

Коммуникативный критерий

Элементарный уровень: позитивный настрой появляется под влиянием хорошего настроения и пропадает при возникновении трудностей; отсутствие настроя на коммуникацию; отсутствие настроя на эмпатийное отношение к окружающим

Достаточный уровень: позитивный настрой возникает под влиянием хорошего настроения, для его сохранения при возникновении трудностей требуется

поддержка; настрой на коммуникацию при общем позитивном настроении; эмпатийное отношение к окружающим

Оптимальный уровень: стабильный позитивный настрой независимо от наличия трудностей; устойчивый настрой на коммуникацию; устойчивое эмпатийное отношение к окружающим

Элементарный уровень – требуется помощь педагога
Достаточный уровень – нужна поддержка педагога
Оптимальный уровень – сопровождение самостоятельного применения способностей

Характер эмоциональных переживаний младших школьников во многом зависит от особенностей семейного воспитания. Г.Х. Махортова[68] отмечает, что воспитание детей по типу «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник», «Отвержение» способствуют возникновению повышенного эмоционального напряжения у детей младшего школьного возраста. Особенно это проявляется в неполных семьях, где данное чувство усугубляется чрезмерной привязанностью к воспитывающему родителю, приводит к формированию чувства обделенности вниманием родителей. Негативное отношение матери к отцу мальчика, как и его отсутствие в семье или минимальное участие в процессе воспитания, способствует возникновению эмоционального напряжения в области внутренней жизни, относящейся к осознанию мальчиком развития собственной сексуальности. Дисгармоничность во взаимоотношениях супругов вызывает дисгармоничность в триаде мать – ребенок – отец и в эмоциональной сфере детей.

Эмоциональное развитие младших школьников в целом представляет собой сложный процесс качественных изменений личности ребенка в контексте ее социализации и предполагает умение школьников понимать и выражать свои эмоции, определять эмоциональное состояние других людей, проявлять эстетические эмоции, эмпатию и проявлять сбалансированность эмоций. Критериями эмоционального развития к концу младшего школьного возраста могут являться степень дифференциации и адекватной интерпретации своих эмоциональных состояний и эмоций других людей, широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживания, способность к эмпатии, уровень выражения эмоционального состояния в вербальном плане, умение выражать свои эмоциональные состояния различными экспрессивными

средствами, уровень сформированности эмоционального интеллекта.

3.3. Развитие волевой регуляции поведения и волевых свойств личности младших школьников

Воля проявляется в умении совершать необходимые действия или сдерживать их, преодолевая различные внешние или внутренние препятствия, в формировании дополнительных мотивов-стимулов для побуждения слабомотивированной деятельности. Волевые процессы инициируют, заставляют начать то или иное действие, преодолевая объективные и субъективные препятствия, стабилизируют поддержание активности на должном уровне при возникновении различных внешних и внутренних препятствий, тормозят другие, часто сильные мотивы и желания, другие варианты поведения, несогласующиеся с главными целями деятельности в тот или иной момент времени.

Проявление волевых действий в начале младшего школьного возраста во многом зависит от инструкций и контроля взрослых, но постепенно волевое поведение начинает направляться собственными потребностями и мотивами ребенка. Большинство младших школьников достаточно сильно внушаемы и могут совершать какие-либо действия, ориентируясь на большинство учеников или по настоянию авторитетного для них человека. Часто дети проявляют волевую активность лишь для того, чтобы исполнить волю других и заслужить одобрение и расположение к себе взрослых, в первую очередь учителя. У многих младших школьников еще сохраняются элементы непроизвольности в поведении и бывают ситуации, в которых дети не могут противостоять удовлетворению каких-либо сиюминутных импульсов и желаний.

Однако именно в младшем школьном возрасте при правильном воспитании могут быть сформированы такие волевые свойства личности, как целеустремленность, самостоятельность, настойчивость, выдержка. На их формирование особенно сильное влияние оказывает учебная деятельность, а также общение со сверстниками и взрослыми. Учебная деятельность часто требует от младшего школьника значительного напряжения, волевых усилий, мобилизации внутренних ресурсов, что способствует интенсивному развитию выдержки, терпения, усидчивости как основы дисциплинированного поведения, которое постепенно становится привычным для ребенка. Под влиянием учебной деятельности формируются произвольные умственные действия: произвольное запоминание и припоминание учебного материала,

произвольное внимание, целенаправленное восприятие, упорство в решении мыслительных задач и др. При необходимости воздержаться от какого-либо действия младшие школьники постепенно приобретают способность самостоятельно создавать условия, исключающие привлекательные действия, прибегать к самостимуляции (самоободрение, воспоминания о героях книг и кинофильмов и др.), которая, однако, является чаще всего диффузной, не подкрепленной нравственными принципами. Развивается выдержка, признаками которой являются: проявление терпения в деятельности, выполняемой в сложных ситуациях; умение сдержать себя в конфликтных ситуациях; умение сдерживать проявление эмоций в состоянии сильного эмоционального возбуждения; умение контролировать свое поведение в сложных ситуациях.

Для некоторых младших школьников необходимость приложения волевых усилий представляет значительные трудности. В основном это дети с изначально низким уровнем волевой готовности к школьному обучению, который проявляется в недостаточно развитом умении заставить себя систематически работать, доводить начатую работу до конца, сдерживать дезорганизующие деятельность эмоции, внимательно слушать учителя и выполнять его требования, в неумении произвольно регулировать свое поведение и управлять им. Это обусловлено низким уровнем развития волевых механизмов, способных побороть влияние мешающих деятельности сильных эмоций, внешних воздействий и препятствий. У таких детей отсутствуют навыки самоорганизации, недостаточно развиты умения контролировать себя, преодолевать трудности в учебной деятельности, что в дальнейшем неблагоприятно сказывается на психическом развитии младших школьников в целом. Это приводит к необходимости специальной психолого-педагогической работы по развитию волевых процессов детей.

Признаки волевых свойств были выделены А.И. Высоцким[69] (табл. 3.3). Признаками настойчивости и упорства являются умение доводить начатую работу до конца, способность продолжать неинтересную деятельность при наличии другой, более интересной, мобилизация своих возможностей для преодоления трудностей, продолжение деятельности, несмотря на неудачи и различные препятствия. Проявление упорства и настойчивости в младшем школьном возрасте во многом зависит от связи деятельности с потребностями и интересами школьников, ее значимостью для них. Дети с низким уровнем развития волевых свойств могут проявлять настойчивость и активность в деятельности только при наличии интереса к ней.

При выполнении нелюбимой и неинтересной деятельности могут проявлять упорство и настойчивость только младшие школьники с высоким уровнем развития волевой регуляции поведения.

Таблица 3.3

Признаки волевых свойств младших школьников

Дисциплинированность

Признаки волевого качества: сознательное выполнение установленного в данной деятельности порядка (соблюдение требований учителей, своевременное выполнение трудовых поручений, выполнение всех правил в спорте и т. д.); добровольное выполнение правил, установленных коллективом (классом, членами кружка, группой товарищей по труду, спорту и т. д.);недопущение проступков (уход без разрешения с занятий, неявка на воскресник и т. п.); соблюдение хорошего поведения при изменении обстановки

Самостоятельность

Признаки волевого качества: выполнение субъектом посильной деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны (без напоминаний и подсказок выполнить учебное, трудовое задание и т. п.); умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти способ отдохнуть и т. д.);умение отстоять свое мнение, не проявляя при этом упрямства, если не прав; умение соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения в новых условиях деятельности

Настойчивость

Признаки волевого качества: стремление постоянно доводить начатое дело до конца; умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями; умение продолжать деятельность при нежелании ею заниматься или при возникновении другой, более интересной деятельности; умение проявить упорство при изменившейся обстановке (смене коллектива, условий труда и т. д.)

Выдержка

Признаки волевого качества: проявление терпения в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях (большие помехи, неудачи и т. п.); умение держать себя в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении и т. д.);умение тормозить проявление чувств при сильном эмоциональном возбуждении (большой радости, негодовании и т. д.); умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке

Организованность

Признаки волевого качества: соблюдение определенного порядка, способствующего успеху в деятельности (держать в порядке книги, рабочее место, предметы труда и развлечений и т. п.); планирование своих действий и разумное их чередование; рациональное расходование времени с учетом обстановки; умение вносить в свою деятельность определенную организацию при изменении обстановки

Решительность

Признаки волевого качества: быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или другого действия или поступка; выполнение принятого решения без колебаний, уверенно; отсутствие растерянности при принятии решений в затрудненных условиях и во время эмоциональных возбуждений; проявление решительных действий в непривычной обстановке

Инициативность

Признаки волевого качества: проявление субъектом творчества, выдумки, рационализации; участие в осуществлении разумного новшества, хорошего начинания, исходящего от других; активная поддержка коллектива в реализации намеченных планов; стремление проявить инициативу в непривычной обстановке

У младших школьников в определенной степени развита и самостоятельность, которая, однако, обусловлена импульсивностью вследствие возникающих у детей эмоций и желаний, а не критическим осмыслением ситуации и своей роли в ней. Возрастающее стремление к самостоятельности и развитие самосознания может приводить младших школьников к намеренному неподчинению общим правилам, которое считают

выражением своей взрослости и независимости. Часто младшие школьники проявляют упрямство при отстаивании своих решений, мнений, суждений и действий, которое расценивают как проявление ими упорства и настойчивости. Причиной для проявления упрямства в учебной деятельности часто является конфликт между учеником и учителем по поводу «несправедливо выставленной отметки». Чаще всего это происходит при отсутствии мотивирования отметки учителем, постоянном порицании ученика, невнимании к его усилиям, что способствует возникновению упрямства в виде протеста ребенка и его нежелания подчиняться требованиям взрослого.

В младшем школьном возрасте может проявляться решительность, которая предполагает быстрое и осознанное принятие решений при выполнении определенного действия; уверенное выполнение принятого решения без колебаний и сомнений, отсутствие растерянности при принятии решений в сложных ситуациях и в состоянии эмоциональной возбужденности; проявление решительных действий в непривычных ситуациях. Однако у многих младших школьников решительность часто остается связана с высокой импульсивностью. Проявление смелости в младшем школьном возрасте очень индивидуально и зависит от конкретной ситуации индивидуально-психологических особенностей ребенка. На протяжении младшего школьного возраста постепенно совершенствуется умение сдерживать свои побуждения, эмоции и чувства, подчинять свое поведение определенным требованиям и правилам. Мотивы сдержанного поведения в определенной степени становятся связанными уже с отдаленной перспективой. Компоненты сдержанного поведения могут автоматизироваться и проявляться во многих видах деятельности. Отсутствие выдержки у детей проявляется в неумении владеть собой и сдерживать резкость тона или в эмоциях, вызванных случайными факторами, в доминировании непроизвольного внимания над произвольным, что приводит к легкой отвлекаемости от учебных действий и к непреднамеренному нарушению дисциплинарных правил.

Волевые процессы в младшем школьном возрасте развиваются в тесной связи с эмоциями и чувствами: часто эмоциональные состояния доминируют над волевым поведением и сами становятся мотивом поведения. В одних случаях эмоции способствуют развитию волевых процессов, в других – оказывают тормозящее влияние на них.

Практический пример

Интерес как интеллектуальная эмоция может

побудить ребенка длительное время заниматься решением учебных задач, но эта же деятельность будет затормаживаться, если ребенок переживает эмоцию страха, неуверенность в себе.

О.В. Дрокина[70] отмечает, что в эмоциогенной ситуации при низкой сформированности эмоциональной регуляции деятельности компенсаторные возможности волевой регуляции невелики, что вызывает у школьников излишнее напряжение. В учебной деятельности, сопряженной с часто возникающими эмоциогенными критическими ситуациями, следует особое внимание обращать на формирование эмоциональной регуляции деятельности. Эмоциональная и волевая регуляция деятельности образует единую регуляторную систему психики. Низкая сформированность какого-либо отдельного вида (компонента) данной системы приводит к нарушению в работе целостной системы, негативно влияя на всю деятельность учащегося в целом. Напротив, высокая степень сформированности ее отдельных видов, интегрированных в единую систему, обеспечивает оптимальное протекание и функционирование деятельности младших школьников.

Волевые действия младших школьников интенсивнее развиваются в следующих случаях:

1) цели деятельности, необходимые для реализации младшим школьником, им понимаются и осознаются; только тогда действия становятся целенаправленными;

2) обозримость школьником цели деятельности, которая не должна быть отсроченной слишком длительным временным интервалом, должна быть видна ребенку, видимость в плане представлений начала и конца своей деятельности;

3) оптимальная сложность деятельности, которую ребенок должен выполнять, ее соответствие его возможностям по уровню сложности, что вызывает положительные эмоции, переживание успеха от ее выполнения уже в самом начале, предвосхищая достижение цели; поэтому как очень легкие, так и очень трудные действия не способствуют развитию волевых процессов, а наоборот, вызывают либо отрицательные эмоции, либо безразличие, так как в данной деятельности не требуется прилагать усилия;

4) ребенок знает, понимает и осознает способ выполнения деятельности, представляет этапы реализации цели;

5) внешний контроль за деятельностью ребенка со стороны взрослых постепенно сменяется внутренним самоконтролем.

Развитию волевых процессов способствуют наличие четких и

последовательных инструкций о способах выполнения задания, демонстрация младшим школьникам их продвижения на пути к достижению цели и осознание этого продвижения как результата собственных волевых усилий. Учебная деятельность младших школьников постоянно сопровождается сознательной постановкой цели и требует волевой регуляции поведения, что совершенствует сознательный самоконтроль ребенком собственных действий на основе принятого решения и поставленной цели.

Л.Н. Габеева[71] рассматривает развитие самоконтроля у младших школьников как динамический процесс, детерминированный внутренней активностью личности, который может осуществляться более эффективно в рамках специально разработанной модели, включающей целевой, мотивационный и оценочно-результативный компоненты. Модель включает в себя: цель и задачи развития самоконтроля; совокупность педагогических условий формирования положительной мотивации к самоконтролю как главного условия развития самоконтроля у младших школьников; показатели развития самоконтроля; результат – новообразование младших школьников – самоконтроль, который влияет на успешность учебной деятельности младших школьников (рис. 3.3).

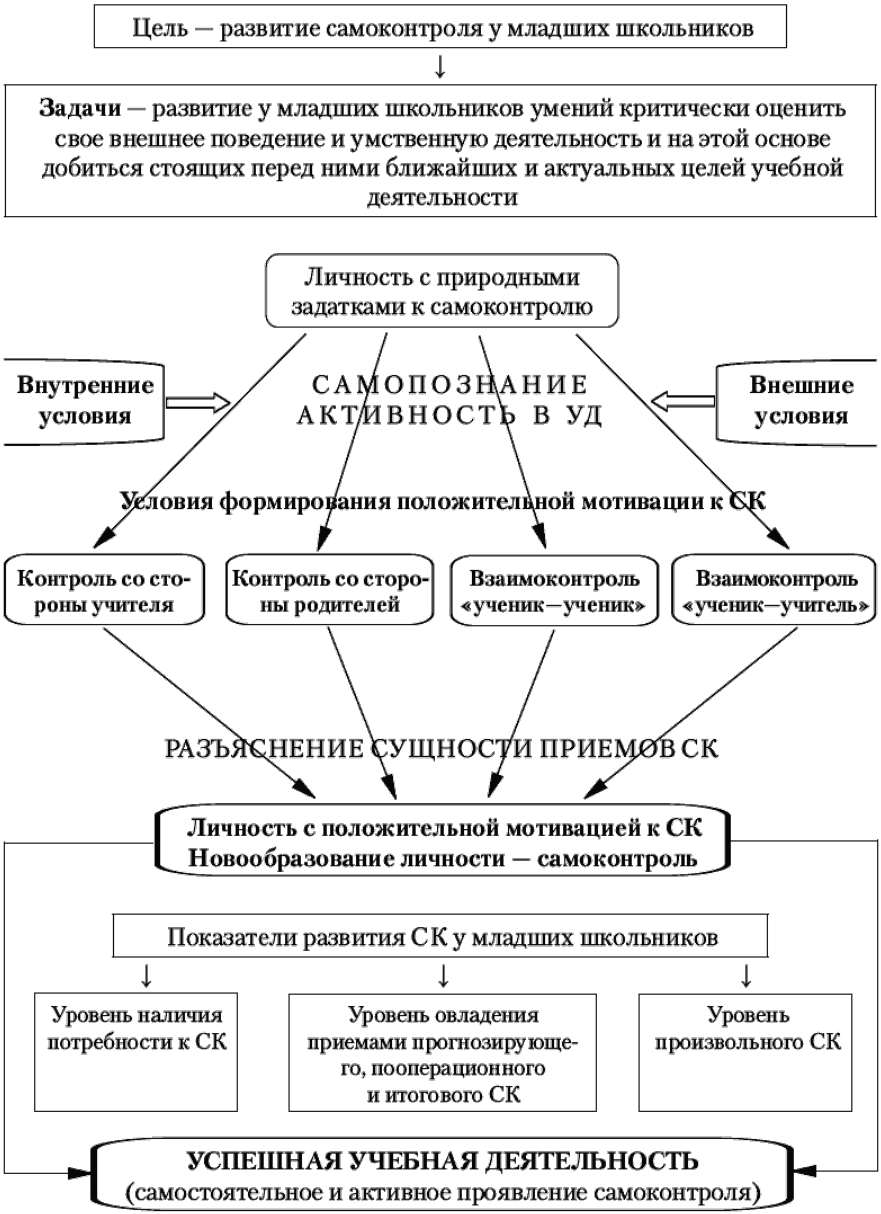

Цель — развитие самоконтроля у младших школьников
Задачи — развитие у младших школьников умений критически оценить свое внешнее поведение и умственную деятельность и на этой основе добиться стоящих перед ними ближайших и актуальных целей учебной деятельности
Личность с природными задатками к самоконтролю
Внутренние условия
САМОПОЗНАНИЕ
АКТИВНОСТЬ В УД
Внешние условия
Условия формирования положительной мотивации к СК
Контроль со стороны учителя
Контроль со стороны родителей
Взаимоконтроль «ученик—ученик»
Взаимоконтроль «ученик—учитель»
РАЗЪЯСНЕНИЕ СУЩНОСТИ ПРИЕМОВ СК
Личность с положительной мотивацией к СК
Новообразование личности — самоконтроль
Показатели развития СК у младших школьников
Уровень наличия потребности к СК
Уровень овладения приемами прогнозирующего, пооперационного и итогового СК
Уровень произвольного СК
УСПЕШНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
(самостоятельное и активное проявление самоконтроля)

Рис. 3.3. Модель развития самоконтроля (СК) у младших школьников

Большую роль в развитии воли у младших школьников выполняет также игровая деятельность: конструктивные, сюжетно-ролевые, подвижные, коллективные игры, игры с правилами способствуют развитию произвольной регуляции действий, саморегуляции и контроля поступков, закреплению волевых свойств личности.

Практический пример

Развитию волевых свойств способствует подвижная игра «Совушка-сова», в процессе которой дети должны в соответствии с командами взрослого или двигаться, или замирать в определенной позе. Игрока, не выполнившего вовремя команды, удаляют из игры (сова забирает в «гнездо»).

В итоге большинство детей младшего школьного возраста приобретают способность совершать волевые действия в соответствии с собственными мотивами, проявлять настойчивость в учебной деятельности. Постепенно у младших школьников формируется выдержка, снижается импульсивность поведения, все чаще проявляются волевые качества.

3.4. Мотивационно-потребностная сфера младших школьников

В младшем школьном возрасте у детей формируется своеобразная система потребностей, которая включает в себя потребности, присущие всем людям (витальные, духовные, коммуникативные и пр.), потребности в защищенности, успешности, получении разнообразных впечатлений и др. Данные потребности лежат в основе различных мотивов.

В структуре мотивационно-потребностной сферы младшего школьника существенное место занимают учебные мотивы. В работах Л.И. Божович[72] выделены следующие виды учебных мотивов, составляющих две большие группы: познавательные (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения) и социальные (связанные с различными социальными взаимодействиями ребенка с другими людьми) (табл. 3.4).

Таблица 3.4
Виды учебных мотивов

Познавательные мотивы:

Широкие познавательные мотивы *(Направлены на овладение новыми знаниями, проявляются в успешном выполнении учебных заданий, обращении к взрослым за новыми сведениями, стремлении выполнять задания без инициативы извне)*

Учебно-познавательные мотивы *(Направлены на усвоение способов добывания знаний, проявляются в самостоятельном нахождении путей решения поставленной задачи, познавательных вопросах к взрослым, самоконтроле при выполнении учебной задачи)*

Мотивы самообразования *(Направлены на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний (работа с книгой, нахождение новых способов решения познавательных задач, просмотр передач, беседы со взрослыми и пр.))*

Социальные мотивы:

Широкие социальные мотивы *(Направлены на получение знания на основе осознания социальной необходимости, проявляются в стремлении занять новую*

позицию в обществе, общаться с новыми людьми – взрослыми и сверстниками)

Узкие социальные мотивы *(Направлены на получение одобрения со стороны взрослых, уважение сверстников)*

Познавательные мотивы включают в себя следующее:

1. Широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации на овладение новыми знаниями. Они проявляются в учебной деятельности в успешном выполнении заданий, обращении к взрослым за новыми сведениями, стремлении выполнять задания без инициативы извне.

2. Учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации детей на усвоение способов добывания знаний. Они проявляются в самостоятельном нахождении путей решения поставленной задачи, познавательных вопросах к взрослым, самоконтроле при выполнении учебной задачи.

3. Мотивы самообразования, направленные на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний (работа с книгой, нахождение новых способов решения познавательных задач, просмотр передач, беседы со взрослыми и пр.).

Социальные мотивы включают следующее:

1. Широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания на основе осознания социальной необходимости, стремлении занять новую позицию в обществе, общаться с новыми людьми – взрослыми и сверстниками.

2. Узкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать одобрение со стороны взрослых, уважение сверстников.

Кроме того, рассматривают и игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность («я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями»).

Каждый из перечисленных мотивов в той или иной степени присутствует в мотивационной сфере младших школьников, каждый из них оказывает определенное влияние на формирование и характер учебной деятельности. Для каждого школьника степень выраженности и сочетание учебных мотивов индивидуальны. Достаточное развитие учебно-познавательных и социальных мотивов оказывает положительное влияние на результативность учебной деятельности. Преобладание игрового мотива, неадекватно перенесенного в учебную деятельность, оказывает отрицательное влияние на успешность усвоения учебного материала.

Учебные мотивы младших школьников развиваются,

дифференцируются в тесной взаимосвязи с эмоциональной и волевой сферами. В исследовании Н.А. Степановой[73] выявлены существенные изменения в мотивационной сфере личности младших школьников на протяжении обучения. Учебные мотивы младших школьников изменяются неравномерно, наиболее существенные изменения учебных мотивов выявлены у учащихся в 3 и 4 классе. Специфика мотивационной сферы учащихся на начальном этапе обучения представлена широкими познавательными и социальными учебными мотивами, что можно объяснить повышенным интересом младших школьников к новой социально значимой деятельности, связанной с приобретением знаний, стремлением реализовать себя в роли успешного ученика. С возрастом учебные мотивы младших школьников расширяются и дифференцируются. Более значимыми становятся мотивы достижения, саморазвития. Возрастает значимость социальных мотивов обучения. На конечном этапе обучения в начальных классах возрастает значимость оценок для учащихся, стремление соответствовать роли успешного ученика, быть культурным и образованным человеком, повышается значимость взаимоотношений с одноклассниками.

Динамика интереса учащихся младшего школьного возраста к основным и дополнительным учебным предметам отличается неравномерностью на протяжении обучения. Как видно из рис. 3.4, интерес учащихся к основным предметам от 1 ко 2 классу повышается, к дополнительным – падает. В 3 классе наблюдается снижение интереса к основным предметам и рост интереса к дополнительным. К 4 классу вновь повышается интерес к основным учебным дисциплинам, а интерес к дополнительным снижается. Высокий интерес к основным предметам на начальном этапе обучения связан со стремлением младших школьников продемонстрировать себя в роли успешных учеников, свои достижения по значимым и сложным предметам. Основные предметы оказались более привлекательны, поскольку в полной мере отражают представления учащихся об учебных знаниях, умениях и навыках, которыми необходимо овладеть в школе.

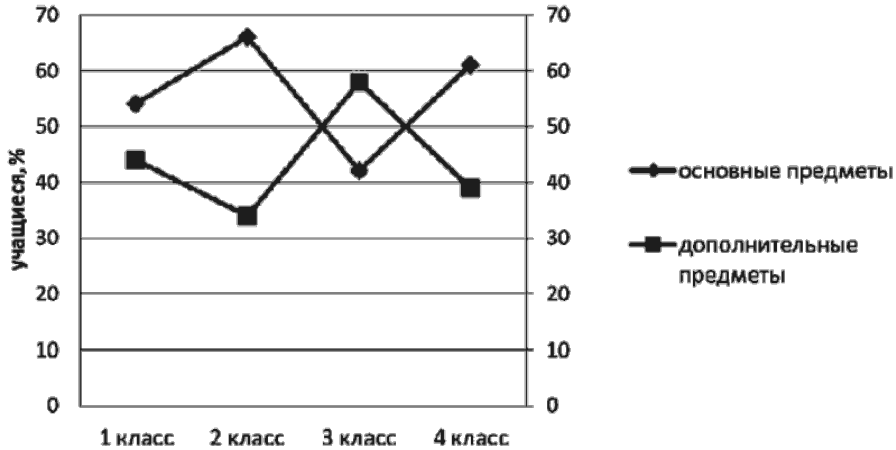


Рис. 3.4. Динамика интереса к учебным предметам

Интерес к основным предметам обусловлен влиянием мнения взрослых, которые выделяют их как наиболее важные. Снижение интереса к основным предметам в 3 классе может быть связано с дифференциацией и расширением учебных мотивов, интересов, повышением значимости социальных ценностей. Младшие школьники стремятся реализовать себя на более легких и доступных предметах, поскольку программа по основным учебным предметам усложняется. Повышение значимости основных предметов для учащихся к 4 классу свидетельствует о возрастающей осознанности обучения, формировании устойчивого познавательного интереса. Таким образом, внутренняя логика развития мотивационной сферы проявляется в неравномерности учебных мотивов и интереса к учебным предметам на протяжении обучения и усиливается к концу обучения (3, 4 класс).

Развитие учебных мотивов младших школьников связано с успешностью их учебной деятельности. С.В. Гани, В.А. Гани[74]отмечают, что познавательная мотивация развивается в наибольшей степени у хорошистов, в меньшей – у отличников и троечников; мотив получения высокой отметки и мотив избегания неудачи в меньшей мере присущи хорошистам, в большей степени – отличникам и троечникам; престижная мотивация развивается главным образом у отличников; мотивы самосовершенствования и самообразования, в целом не характерные для младших школьников, появляются только у хорошистов; общая учебная направленность в большей степени присуща хорошистам по сравнению с детьми, имеющими другие уровни успеваемости, и связана у них с познавательной мотивацией. Авторы делают вывод, что в целом наиболее

гармонично развивается учебная мотивация у детей, достигающих в учебной деятельности высоких результатов, но успевающих на «5» и «4», т. е. не являющихся отличниками (по педагогическим оценкам, «хорошистов»). Игровые мотивы наиболее ярко выражены у троечников, недостаточно успешных в ведущей в этом возрасте учебной деятельности. У детей, чья учебная работа оценивается относительно высоко («4» и «5»), по сравнению с более и менее успешными сверстниками (отличниками и троечниками), в большей степени развита познавательная мотивация, в меньшей – мотивация избегания неудачи и мотив получения высокой отметки. Именно у детей этой категории расширен диапазон «широких социальных мотивов учения».

Мотивация учебной деятельности во многом зависит от особенностей семейного воспитания и типа детско-родительских отношений, реакции родителей на учебные достижения ребенка, уровня их требовательности в отношении достижений ребенка, степени их согласованности со школьными требованиями и др.

Практический пример

Родители часто хвалят сына за домашнюю работу, им кажется, что задание выполнено хорошо, аккуратно, а учитель снова ставит оценку «удовлетворительно». Это вызывает недовольство родителей, которые критикуют учителя в присутствии ребенка. Такие реакции родителей в конечном итоге приводят к непринятию ребенком этого учителя и формированию отрицательного отношения к учебе.

На развитие учебной мотивации младших школьников оказывает влияние стиль руководства учителя. В частности, в исследовании С.В. Гани, В.А. Гани[75] выявлено, что авторитарный стиль руководства способствует развитию такого социального мотива учения, как мотив получения высокой отметки, а также мотивации избегания неудачи. Демократический стиль руководства способствует развитию познавательной мотивации. Наиболее неблагоприятным для развития учебных мотивов младших школьников в целом является неустойчивый стиль руководства. Заключающийся в чередовании периодов авторитарного стиля руководства, жесткой дисциплины и резких негативных оценок и демократического стиля, эмоционального подъема у учителя и творческой атмосферы в классе. Стабилизация стиля руководства способствует более интенсивному развитию учебных мотивов.

И.А. Зимняя[76] отмечает, что важнейшей предпосылкой

формирования учебной мотивации и создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности. Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности. Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Преодоление трудностей в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает. Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий появления интереса. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу – его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Игровые мотивы в структуре мотивационной сферы младших школьников остаются достаточно выраженными (хотя уже меньше, чем в дошкольном возрасте). К концу младшего школьного возраста уровень игровой мотивации имеет общую тенденцию к некоторому снижению, к изменению ее содержательных характеристик, проявляющихся в повышении интереса к компьютерным играм и снижении интереса к традиционным детским играм. Игровая мотивация особенно сильна и устойчива у слабоуспевающих младших школьников.

На протяжении младшего школьного возраста развиваются также социальные мотивы поведения – мотив достижения успехов как устойчивое стремление к достижению высоких результатов в какой-либо деятельности и мотив аффилиации как стремление к

контактам с другими людьми, к сотрудничеству и одобрению, стремление строить взаимоотношения с людьми. М.А. Юферова[77] отмечает, что формирование мотивации достижения младших школьников находится в непосредственной зависимости от особенностей семейного воспитания. Исследование автора показало, что повышение уровня требовательности имеет значимую положительную связь с мотивом «надежда на успех» у младших школьников. Напротив, снижение требований и обязанностей ведет к снижению уровня выраженности этого мотива. Повышение уровня запретов отрицательно связано с мотивом «надежда на успех» в группе младших школьников. Недостаток санкций в воспитании ведет к снижению страха социальных последствий неудачи у детей. Воспитательная неуверенность увеличивает страх социальных последствий неудачи. С ростом наказаний в воспитании повышается уровень боязни неудачи, ощущение собственной неспособности в ситуациях, связанных с самоутверждением.

Мотивы достижения и аффилиации тесно взаимосвязаны и характеризуются определенными возрастными особенностями. Так, И.Ю. Кирилишина[78] отмечает, что мотив достижения успехов у младших школьников отрицательно коррелирует с мотивом аффилиации, причем отрицательная корреляция возрастает в границах возраста от шести до десяти лет. Это означает, что у ребенка младшего школьного возраста желание достичь высоких успехов в учебе порождает конкуренцию, не способствует установлению и сохранению позитивных отношений с окружающими людьми. Мотив достижения успехов и мотив аффилиации у детей младшего школьного возраста положительно коррелируют с социометрическим статусом в группе сверстников. У таких школьников преобладает высокая активность и стремление занять более высокий социометрический статус.

Выраженность мотива общения с учителем во внеучебное время зависит в первую очередь от его статуса, стиля педагогического общения, характерологических особенностей учителя и др. (чем выше статус, тем больше выражен мотив общения, хотя встречаются исключения).

Практический пример

Младшие школьники не проявляют стремления к внеурочному общению с авторитарными учителями, которые демонстрируют избирательность по отношению к детям, часто используют запреты и ограничения, порицания в отношении детей, злоупотребляют

отрицательными оценками и т. д.

В младшем школьном возрасте постепенно возрастает выраженность мотивов общения со сверстниками и складывается устойчивый круг ближайшего общения. Потребность в эмоциональной поддержке сверстников у некоторых младших школьников бывает настолько сильной, что дети не всегда осознают принципиальные основы этих отношений, что обусловливает нередкие случаи ложного товарищества. Интенсивное формирование учебно-познавательных интересов способствует переходу от диффузных эмоциональных связей между учениками к устойчивым содержательным связям: сначала в процессе учебной деятельности, а когда учебно-познавательные мотивы начинают доминировать в структуре мотивов младшего школьника, – и за ее рамками.

3.5. Нравственное развитие детей

Нравственное развитие ребенка представляет собой усвоение в процессе его индивидуального развития общепринятых в данное время норм поведения и их преобразования в личные моральные качества. В младшем школьном возрасте в результате интериоризации нормативных знаний и нравственных чувств, возникающих у ребенка под влиянием оценок взрослого, формируются различные нравственные качества, составляющие основу поведения. Младший школьник начинает полнее осознавать и анализировать сущность нравственных категорий, учится оценивать их знание в своем поведении и в поступках и действиях других. Сензитивность данного возраста к усвоению и присвоению нравственных ценностей обусловлена возрастающей произвольностью психических явлений, формированием внутреннего плана действий, сознательным планированием и волевой регуляцией своей деятельности, способностью к обобщению переживаний и рефлексии.

Под влиянием учебной, игровой и трудовой деятельности, общения со значимыми взрослыми и сверстниками, семейного воспитания у младших школьников накапливается опыт нравственного ответственного поведения. В результате регламентированного характера процесса обучения, обязательности и систематичности учебных заданий формируются определенные нравственные отношения. Интенсивно развивается чувство ответственности за самого себя как способность понимать соответствие результатов своих действий необходимым целям и правилам. Ответственность вызывает чувство сопричастности к общей деятельности, чувство долга. Младший школьник способен понимать нравственный смысл ответственности. Уровень нравственной культуры, чувства ответственности до школы и сформированность внутренней позиции определяют отношение школьника к своим новым школьным обязанностям.

Важнейшим фактором нравственного развития младших школьников является семья: преобладающий в семье стиль семейного воспитания, семейные ценности, ориентация членов семьи на функции воспитания, степень общности их интересов, внешняя социальная активность, уровень эмпатийности родителей, степень взаимопомощи, взаимоподдержки и доверительности общения между членами семьи.

Л. Колберг разработал теорию морального развития личности, в которой выделил несколько фаз по степени

сформированности нравственного сознания. На основе обсуждения детьми, подростками и взрослыми серии коротких рассказов нравственного содержания он пришел к выводу о трех уровнях формирования нравственного сознания у людей (табл. 3.5).

Таблица 3.5

Уровни нравственного сознания по Л. Кольбергу

Доконвенциональный уровень
Ориентация на избежание наказаний и послушание: правила поведения не нарушаются в присутствии взрослых
Конвенциональный уровень
Правила поведения не нарушаются и в отсутствие взрослых из-за страха наказания
Постконвенциональный уровень
Правила поведения не нарушаются в соответствии с собственными моральными позициями

Согласно Л. Кольбергу, нравственный выбор делается не в вакууме. На него оказывает влияние возможная оценка другими людьми. Ребенок как бы заключает некое нравственное соглашение (конвенцию) с миром, обязуясь вести себя определенным образом. Возможность принятия подобной конвенции появляется в определенном возрасте. Нравственное самосознание до «принятия конвенции» характеризует доконвенциональный уровень, на этапе ее принятия – конвенциональный уровень, и соответственно у более зрелых людей – постконвенциональный уровень[79].

Практический пример

Ребенок, находящийся на конфенциональном уровне, не ест конфеты из праздничного набора потому, что присутствует взрослый, не разрешающий ему этого; ребенок, находящийся на конвенциональном уровне, не ест эти конфеты по причине своего обещания взрослому этого не делать; на постконвенциональном уровне ребенок мотивирован тем, что не хочет испортить праздничный стол, хочет угостить гостей.

Большинство семилетних детей (примерно 70 %), как и все дошкольники, находятся на доконвенциональном уровне

развития нравственного сознания. Этот низший уровень развития морального сознания сохраняется у некоторых младших школьников и даже подростков. Многие дети к концу младшего школьного возраста начинают решать моральные проблемы на втором уровне, переходят на уровень конвенциональной морали.

В сознании младших школьников все отчетливее выделяется система нравственных норм и правил, которые он выполняет или старается выполнять всегда, независимо от складывающихся обстоятельств.

Нравственные ценности в процессе интериоризации постепенно становятся ценностными ориентациями, т. е. личностными идеалами и жизненными установками ребенка. А.В. Кирьякова[80] выделяет три фазы в формировании ориентаций:

• первая фаза – вхождение личности в мир ценностей, в мир ценностных отношений;

• вторая фаза – осмысление самоценности, связанное с переоценкой ценностей, со становлением собственного «я»;

• третья фаза – формирование собственной шкалы ценностей, системы ценностных ориентаций, проектированием отношений личности к реальной действительности.

Первая фаза связана с познанием сущности различных ценностей, вторая – с самосознанием и самооценкой, третья – с формированием собственной системы ценностей личности. Для младшего школьного возраста характерной является первая фаза формирования ориентаций в мире ценностей, которая создает основу для последующей переоценки и создания собственной системы ценностей.

В нравственном развитии младших школьников большое значение имеют представления детей о самих себе. Экспериментальные исследования психологов показали, что в формировании нравственного самосознания ребенка очень важную роль играет образ его собственного «я». У младших школьников может формироваться устойчивое положительно-нравственное поведение при установлении самими детьми соответствия себя и своих действий эталону; при наличии своего собственного полярного отношения к обоим эталонам.

У младших школьников постепенно формируются представления о доступных для их осознания нормах и правилах поведения. Однако одно лишь знание норм поведения еще не обеспечивает их выполнение и становление нравственных качеств, для которого важным является наличие определенного эмоционального отношения ребенка к нравственным нормам. Е.С. Галанжина[81] отмечает, что развитие нравственно-эстетических представлений младших школьников основано на

последовательном прохождении нескольких этапов: от эмоционального переживания ситуации через внутренний диалог и рефлексию отношения к понятию к творчеству мыслеобразов нравственно и эстетически позитивной окраски.

Развитие нравственных представлений младших школьников обеспечивается совокупностью следующих психолого-педагогических условий: создание особой аудио-визуальной среды, снятие напряженности детей, «погружение» в изучаемую проблему (рассматривание, вслушивание, «вдумывание»); принятие внутреннего опыта ребенка как ценного и неповторимого; бережное отношение ко всем проявлениям мыслительной активности младшего школьника; предоставление ребенку свободы в выражении своих чувств и переживаний; формирование высокой самооценки, стимулирующей деятельность детей. Модель формирования нравственных качеств младших школьников может быть представлена в виде совокупности трех компонентов: когнитивного, нравственного и деятельностного при определении целей и задач, принципов, содержания, форм, методов и психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования нравственных свойств личности младших школьников (рис. 3.5). Формированию эмоциональных отношений и нравственных качеств способствуют все виды деятельности (учебной и внеучебной) ребенка, каждая из которых имеет свою нравственную окраску и разнообразные средства.

Цель — формирование нравственных качеств младших школьников
Задачи:
• усвоение младшими школьниками элементарных экономических знаний, умений, навыков;
• формирование ценностных ориентаций, отношений;
• приобретение опыта нравственного поведения
Принципы:
гуманизации, целостности, природосообразности, целесообразности, индивидуального подхода к детям
Компоненты
когнитивный
нравственный
деятельностный
общеобразовательные предметы
внеклассные мероприятия, занятия
в процессе обучения, во внеклассной работе, в семье
в процессе обучения, во внеклассной работе, в быту
Показатели: усвоение моральных представлений
Показатели: сформированность нравственных привычек, поступков
Показатели: проявление нравственных качеств в поведении и деятельности; опыт нравственного поведения
Формы: конкурсы, викторины, экскурсии, турниры и др.
Методы: беседа, рассказ, использование примера, поручения, тренинги
Средства: игры, сказки, общественно полезный труд, литература, продуктивная деятельность и др.
Психолого-педагогические условия:
— интеграция знаний, убеждений, поведения;
— организация нравственного воспитания на основе возрастного и индивидуального подходов;
— взаимодействие школы и семьи
Результат: повышение уровня нравственной культуры, проявляющейся в опыте нравственного поведения (трудолюбие, ответственность, активность, самостоятельность и др.)

Рис. 3.5. Модель формирования нравственных качеств младших школьников

В частности, Н.С. Киселева[82] считает, что игровая деятельность является важнейшим средством, обеспечивающим эффективное осуществление процесса развития духовно-нравственных ценностей у младших школьников, основные условия которого: свобода самовыражения (стимулирование

стремления к индивидуальной заинтересованности и самовыражению); открытость (создание на занятиях атмосферы созидания, непринужденности; гарантия защищенности, свободы; ориентация на адекватное восприятие окружающей действительности и развитие своего внутреннего мира); активность (мобилизация интеллектуальных и эмоциональных сил учащихся; ориентация на поиск и самостоятельность; использование активных форм деятельности, актуализация игровых, творческих ситуаций); удовлетворенность деятельностью (наличие положительных переживаний, «ситуаций успеха», похвалы со стороны учителя, друзей).

Практический пример

Развитию нравственных оценочных суждений младших школьников способствует игра «Собери букет», в которой детям предлагается взять листки бумаги и написать на них названия самых любимых цветов. Детей просят представить, что эти листки бумаги превратились в эти цветы. Желающие собрать букет могут «сорвать» три цветка, которые ему больше всего нравятся (взять соответствующие листы), но, срывая цветок (забирая листок), нужно назвать самое хорошее качество того ученика, у кого взят цветок. Дети по желанию выходят и собирают цветы (листы бумаги), каждый раз называя лучшие нравственные качества своих одноклассников. Последний букет собирает учитель. Он берет листы-цветы у тех, у кого они остались, и называет лучшие качества этих детей. В результате этой игры нет обиженных, дети услышали о себе хорошее, задумались о своих качествах.

Л.Д. Короткова[83] отмечает важную роль дидактической сказки для нравственного развития младших школьников, которая обеспечивает передачу ребенку основных жизненных принципов и закономерностей; передачу жизненного опыта предыдущих поколений и получения ощущений своей сопричастности миру людей; восстановление связи с родовой и семейной памятью; духовно-нравственное становление личности и моральной компетентности (хочу – могу, хорошо – плохо и т. д.). Автор выделяет ряд функций моральной компетентности авторской дидактической сказки: умение выбирать соответствующую информацию для построения своего варианта действия; использование знаний, извлеченных из успехов и неудач героя сказки; возможность видения и выбора возможных альтернатив; осознание необходимости взаимодействия с

окружающим миром. Результатом работы по реализации технологии духовно-нравственного воспитания дошкольников и младших школьников средствами авторской дидактической сказки является осознание ребенком тех базовых духовно-нравственных качеств, которые мы пытаемся воспитать в детях: совестливость и порядочность, самоотверженность и незлобивость, сопереживание и сочувствие, патриотизм; понимание необходимости развития таких волевых качеств, как послушание, почитание родителей и др.

Е.В. Михайлова[84] полагает, что наиболее эффективными формами организации внеурочной деятельности для нравственного развития младших школьников являются личностно ориентированные занятия и коллективные творческие дела. Их сочетание способствует формированию нравственных ценностей у младших школьников, в рамках личностно ориентированных занятий у учеников развивается самосознание, пополняются представления об отношениях людей, их чувствах, эмоциях, чертах характера, желаниях и предпочтениях, а в коллективных творческих делах младшие школьники учатся сотрудничеству, в котором они обнаруживают общие смыслы жизнедеятельности, устанавливают ценностные отношения к явлениям и субъектам окружающей действительности, приучаются учитывать другого человека, его интересы, желания, индивидуальные особенности В результате формируются нравственные ценности. Об уровне нравственного развития в целом, которого достигает ребенок к концу младшего школьного возраста, можно судить по сформированным у него представлениям о сущности и проявлении нравственного поведения людей, эмоциональному отношению к нравственным ценностям, оценочным суждениям, по ориентировке его поведения на нравственные определенные нормы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы возрастные особенности сферы самосознания младших школьников?
2. Охарактеризуйте закономерности эмоционального развития детей младшего школьного возраста.
3. Чем характеризуется развитие волевой регуляции поведения и волевых свойств личности младших школьников?
4. Опишите основные особенности мотивационно-потребностной сферы младших школьников.
5. Каковы закономерности нравственного развития детей младшего школьного возраста?
6. Перечислите основные факторы формирования моральных чувств младших школьников, описанные в работе Л.И. Божович.
7. Сделайте выводы о структуре Я-образа ребенка младшего школьного возраста, можно, изучив приведенный текст из работы Т.В. Архиреевой.
8. Какие средства и методы предложены А.И. Липкиной для формирования и изменения самооценки младших школьников?

Практикум

Задание 1. Какой взгляд на значение коллектива в формировании личности младшего школьника вы разделяете? Аргументируйте свой выбор.

1. Коллектив имеет огромное влияние на формирование личности младшего школьника. В общей работе у ребенка развиваются общественно ценные чувства: товарищества, дружбы, взаимопомощи, сочувствия. В требованиях коллектива заложен могучий фактор нравственного совершенствования личности. Если коллектив хорошо организован, влияние его исключительно сильно.

2. Вряд ли можно считать, что для развития личности коллектив имеет какое-то значение. Основы привычек и характера в ребенке закладывает семья. В школе учеником, а вместе с ним и коллективом руководит учитель. Коллектив – это как бы передаточный механизм от учителя к личности. Следовательно, влияние на развитие личности оказывает не коллектив, а семья и учитель.

3. Влияние коллектива на личность младшего школьника, пожалуй, больше отрицательное, чем положительное. Вольно или невольно коллектив подавляет личность. Неустойчивые, безвольные ребята особенно подпадают под влияние общего мнения; в своем образе мышления и привычках становятся похожи на всех. В них гибнет их отличительное, неповторимое. Правы экзистенциалисты: только вырвавшись из общественных связей, человек приобретает достоинство, становится индивидуальностью.

4. В формировании личности коллектив имеет некоторое значение, поскольку личность – это сплав природных элементов, неорганизованных и организованных влияний. Последние и есть влияния коллектива[85].

Задание 2. П.Ф. Лесгафт[86] предложил классификацию нравственных типов личности школьников и определил условия их возникновения. Охарактеризуйте данные типы.

1. Лицемерный тип. Условия возникновения: полное отсутствие любви и уважения друг к другу, правдивости в окружающей среде.

2. Мягко-забитый тип. Условия возникновения: страстно любящая ребенка мать ограждала его от малейших забот и затруднений. Неразумная любовь «забивает» ребенка сильнее, чем розги.

3. Честолюбивый тип. Условия возникновения: взрослые больше внимание уделяли другим детям. Или, наоборот, родители постоянно восхваляли, награждали ребенка, демонстрировали его успехи родным и знакомым.

4. Злостно-забитый тип. Условия возникновения: атмосфера злобы, грубости, обвинений, наказаний, запретов и оскорблений.

5. Добродушный тип. Условия возникновения: достаток, но не роскошь; постоянное общение с любящим высоконравственным воспитателем; отсутствие каких-либо угнетающих условий.

6. Трудовой тип. Условия возникновения: необеспеченность семьи; упорный труд родителей на глазах у ребенка; любовь и забота друг о друге в семье; участие ребенка в труде с раннего детства.

Задание 3. Обобщите изученный материал по особенностям потребностно-мотивационной сферы личности в младшем школьном возрасте и составьте обобщенную схему «Иерархия мотивов младшего школьника».

Задание 4. Какие из перечисленных ниже мотивов являются внешними, а какие внутренними, приведите несколько примеров внешних и внутренних мотивов.

«Хочу, чтобы ставили оценки. Мама посмотрит, что 5 или 4, и пустит гулять».

«Хочу, чтобы ставили оценки, потому что, когда я получаю пятерку, мама и бабушка радуются и говорят: «Какой ты у нас хороший».

«я хочу, чтобы были оценки, потому что мне интересно знать, что я заслужил – пятерку или двойку».

Задание 5. Отметьте основные направления в развитии эмоциональной сферы школьников и условия, которые определяют особенности эмоционального развития детей.

Задание 6. Исправьте ошибки в тексте.

Оценка успеваемости в начале школьного обучения не является оценкой личности в целом и не определяет социальный статус ребенка. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается заниженная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки.

Задание 7. Составьте психолого-педагогические рекомендации по развитию волевых свойств личности младших школьников: настойчивости, сдержанности, самостоятельности.

Задание 8. Известно, что использование поощрения и порицания требует большого такта со стороны педагога. Ошибка в применении поощрений и наказаний негативно отражается на процессе воспитания личности. Например, неумеренное поощрение, захваливание может принести большой вред, так как формирует завышенную самооценку. Отрицательная оценка (это относится и к отдельной личности, и к целому коллективу), если она часто повторяется, также нежелательна. Объясните, каким образом следует учитывать тип темперамента и характер ребенка при применении поощрений и наказаний?

Задание 9. Иллюстрацией какого психического феномена, возникшего в процессе учебной деятельности младшего школьника, является стихотворение А. Барто[87]: «Сережа руку поднимает, Он все на свете понимает. Гляжу: красивый он какой. Сережа с поднятой рукой. И тоже руку поднимаю, Хоть ничего не понимаю». Объясните причины данного феномена.

Задание 10. Проанализируйте ситуации, описанные родителями детей младшего школьного возраста. Охарактеризуйте каждую с точки зрения детской психологии. Назовите возможные причины возникших затруднений, определите возможные пути решения ситуации и сформулируйте психологические рекомендации.

Ситуация 1

Дочери почти 8 лет, она стала очень замкнутой, необщительной, проблема – она часто болеет, пропускает школьные занятия два месяца в год в целом, когда я говорю «пойдем на площадку» – она со слезами на глазах говорит, что дети все равно на меня не обращают внимания, не дружат, не играют. В семье мы все ее очень любим, она единственный ребенок, мы ей говорим, что она очень красивая и умная девочка, но она как-то, по-моему не верит в это сама, и ей очень обидно, что с ней никто не дружит, она закрылась в себе, стала нерешительной.

Ситуация 2

Сыну 9 лет. Учится хорошо. Математика, чтение – отлично. Посещает секцию карате, кружок танцев. Но поведение вызывает беспокойство. Жалуются учителя, дети, родители детей.

Непослушный, обидчивый. Дерется. Когда спрашиваю, почему подрался, говорит к нему приставали и обижали – он защищался. Советовала рассказывать руководителю, если его обидят, а не драться. Он говорит – это бесполезно, учителя не хотят разбираться и отмахиваются. Очень нетерпеливый. Если что-то задумал (уборку например), и что-то не получается – сразу истерика, слезы, обвинения всех, кто рядом. Как помочь быть ему более сдержанным, не реагировать на мелочи так бурно?

Ситуация 3

Дочери 10 лет, она учится в четвертом классе, учится средне, занимается спортом карате, но проблема в том что она совсем не общается со сверстниками, отказывается даже разговаривать со сверстниками, я не раз обращалась к психологам, обращалась к невропатологу, говорят что развитие ребенка в норме соответствует возрасту, но у нее нет ни одной подружки, на улицу погулять во двор я ее отправляю с трудом, там она обычно играет тоже одна, собирает какие-нибудь цветочки или камушки, на спортивной секции тренер ее хвалит – заняла второе место на соревнованиях, но проблема та же: ни с кем не общается, не разговаривает, сама она говорит, что очень стесняется.

Ситуация 4

Сын (7 лет) в этом году пошел в 1 класс. Умеет хорошо читать писать, считать. Воспитатели детского сада мне сказали, что он на занятиях был очень ответственным, дисциплинированным ребенком. Сам по себе коммуникабельный. Сегодня второй день в школу идет со слезами от страха, что у него, что-то не получится. Пыталась поговорить, объяснить, но безрезультатно: страх остался. Подскажите, пожалуйста, как правильно себя вести и что говорить сыну.

Ситуация 5

Дочери 10 лет. В последнее время она стала очень агрессивной, в основном по отношению к родителям. На все мои просьбы отвечает «нет», разговаривает со мной, как будто это я дочь, а она мама, и стало очень сильно заметно что когда она нервничает, то постоянно теребит краешек одежды. Дома это происходит часто и многие вещи очень портятся. Дочка отказывается покупать красивые вещи, так как она очень полная, но бороться с полнотой не хочет. Я объясняю что надо худеть, что так будет только лучше, она соглашается, но как только отвернусь, уже что-то жует. Чем больше она нервничает, тем больше толстеет, хотя она очень подвижный ребенок и всегда рада когда дети предлагают поиграть в подвижные игры.

Задание 11. Проведите диагностику особенностей личности

ребенка младшего школьного возраста с помощью методик из описанных ниже. Составьте отчет по результатам диагностики, сформулируйте психологические рекомендации.

1. **Методика «Нарисуй себя» А.М. Прихожан и З. Василяускайте**[88] предназначена для диагностики эмоционально-ценностного отношения к себе у детей 5–9 лет. Для выполнения задания ребенку даются шесть цветных карандашей. Бланк методики представляет собой сложенный пополам (книжечкой) стандартный лист белой бумаги. На страницах книжечки написано название каждого рисунка, который предстоит выполнить ребенку: «Плохой мальчик/девочка (в зависимости от пола ребенка), «Хороший мальчик/девочка», «я». После завершения всей работы с ребенком проводится беседа, которая содержит вопросы о том, рисовать какой рисунок понравилось больше всего, а какой – меньше всего и почему? При интерпретации данных используются как проективные критерии, так и показатели, базирующиеся на методе прямого шкалирования.

2. **Многофакторный личностный опросник**[89] предназначен для исследования личностных особенностей младших школьников разработан Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном. Он содержит 12 шкал для измерения степени выраженности черт личности, функционально независимая природа, которых установлена в ряде факторно-аналитических исследований.

3. **Текстовая методика изучения эмпатийности у младших и средних школьников**[90] – методика проективного типа разработана Т.П. Гавриловой (1974) и выявляет эмпатийность детей по отношению к животным, старшим и сверстникам на их неблагополучие. Используется метод незаконченных рассказов. Рассказы построены таким образом, что их главный герой – ребенок – всегда находится в конфликте с другим персонажем, являясь его «жертвой». Однако в процессе и в результате конфликта обе стороны испытывают тяжелые переживания. Детям зачитывают вслух рассказы и говорят, что это образцы рассказов для детей данного возраста и детским писателям хотелось бы знать, что в них нравится детям и почему. После чтения детей просят ответить на следующие вопросы: как надо закончить рассказ, как бы они поступили на месте героя, кого из персонажей рассказов им жалко. Каждый ответ просят мотивировать. Для количественной обработки данных ответу по каждому рассказу приписывается 1 балл либо по шкале сопереживания, либо по шкале сочувствия.

5. **Методика «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой**[91] является модификацией методики диагностики

опосредованного запоминания «Пиктограмма» (А.Р. Лурия). Методика диагностирует следующие показатели: представления об эмоциях, вербализация эмоциональных явлений, форму мыслительной деятельности, уровень опосредованного запоминания, эмоциональный опыт и фактор эмоциональной напряженности. Взрослый диктует разные слова, а ребенок должен что-нибудь нарисовать на каждое слово. После каждого изображения необходимо спросить у ребенка, что он нарисовал и как он понимает произнесенное психологом слово-понятие. Через 15–20 минут ребенку предлагают вспомнить эти слова. Проводится интерпретация данных по описанной автором схеме.

5. **Тест школьной тревожности Филлипса**[92] состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьниками или быть предложены в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «да» или «нет». При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Тест выявляет выраженность следующих факторов: общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении, страх самовыражения, страх проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

6. **Методика «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой**[93] представляет собой анкету, которая обеспечивает возможность дифференцировки детей по уровню мотивации с помощью системы балльных оценок: – ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций, оценивается в 3 балла; – нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т. п.) оценивается в 1 балл; – ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации, оценивается в 0 балла. В итоге определяется один из 5 основных уровней школьной мотивации:

Задание 12. Составьте доклад для выступления на родительском собрании для родителей по самостоятельно сформулированной проблеме в рамках темы «Развитие личности в младшем школьном возрасте».

Задание 13. Составить программу развивающих занятий для детей младшего школьного возраста, направленную на совершенствование каких-либо личностных свойств (на выбор).

Рекомендуемая литература

1. Волков Б.С. Психология младшего школьника. М.: Педагогическое общество России, 2002.

2. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М.: Модэк, 1998.

3. Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника. М.: Просвещение, 1988.

4. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. М.: Изд-во Юрайт, 2013.

5. Чернышева Н.С. Характер младшего школьника: учеб. пособие. М.: Флинта, 2006.

Глава 4
Психологическое сопровождение развития младших школьников

Развиваемые компетенции:

• **знать** характеристику компонентов психологической готовности детей к школьному обучению, содержание и этапы адаптации к школе, признаки и причины дезадаптации, школьной неуспеваемости;

• **уметь** выявлять личностные и поведенческие проблемы в развитии детей младшего школьного возраста, конструировать оптимальные условия для развития различных сфер личности детей;

• **владеть** способами применения полученных знаний в практической работе, методами психодиагностики личностного развития детей и готовности к школьному обучению, психокоррекционной и психолого-просветительской работы.

4.1. Психологическая готовность к школе

Психологическую готовность ребенка к школьному обучению можно условно разделить на психофизиологическую, интеллектуальную и личностную.

Под **психофизиологической готовностью** понимается физическое созревание ребенка, а также созревание структур мозга, обеспечивающее соответствующие возрастной норме уровня развития психические процессы, определяется уровнем развития основных функциональных систем организма ребенка и состоянием его здоровья. Готовность к школе подразумевает определенный уровень физиологического развития и состояние здоровья ребенка, так как они составляют фундамент школьной деятельности. Часто болеющие, физически ослабленные учащиеся даже при наличии высокого уровня развития умственных способностей, как правило, испытывают трудности в обучении. Важным компонентом психофизиологической готовности является нормальное функционирование нервной системы ребенка. Нарушения нервной деятельности могут приводить к быстрой утомляемости детей, истощаемости, неустойчивости внимания, низкой продуктивности памяти и в целом негативно сказываются на учебной деятельности. Выявление параметров психофизиологической готовности к обучению, осуществляющееся медиками, позволяет учитывать индивидуальные особенности детей в процессе обучения и таким образом предотвращать многие психолого-педагогические проблемы.

> **Практический пример**
>
> При диагностике психофизиологической готовности детей к обучению может выявляться несоответствие паспортного возраста ребенка его физиологическому возрасту: один ребенок в 6 лет по уровню физического и биологического развития, состояния здоровья готов к систематическому обучению, а для другого ребенка в 7 лет обычная школьная нагрузка будет очень затруднительной.

При определении психологической готовности будущих первоклассников к школьному обучению обычно диагностируют компоненты интеллектуальной и личностной готовности к школе. Под **интеллектуальной готовностью** к обучению понимается развитие мыслительных процессов – способность обобщать,

сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы; определенная широта представлений, в том числе образных и нравственных; соответствующее речевое развитие и познавательная активность.

Интеллектуальный компонент готовности также предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний, включающего:

• сформированные элементарные понятия, такие как растения, животные, сезонные явления, время, количество;

• ряд фактологических сведений общего характера: о труде людей, о родной стране, о праздниках;

• представления о пространстве, такие как расстояние, направление, форма и величина предметов, их расположение;

• представления о времени, единицах его измерения (час, минута, неделя, месяц, год).

Соответствие этой осведомленности детей требованиям школы достигается программой, по которой работает воспитатель детского сада.

Однако в отечественной психологии при изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается не на сумму усвоенных знаний, хотя это тоже немаловажный фактор, а на уровень развития интеллектуальных процессов. Ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы[94].

Интеллектуальная готовность предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности умения выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности.

Об интеллектуальной готовности к обучению судят по следующим признакам:

• дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона;

• концентрация внимания;

• аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями;

• возможность логического запоминания;

• умение воспроизводить образец;

• сенсомоторная координация.

Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга[95].

Таблица 4.1

Характеристика интеллектуальной готовности к школьному обучению

Содержание интеллектуальной готовности к обучению

Запас знаний, кругозор

Элементарные понятия типа растения, животные, сезонные явления, время, количество;

фактологические сведения общего характера: о труде людей, о родной стране, о праздниках;

представления о пространстве, такие как расстояние, направление, форма и величина предметов, их расположение;

представления о времени, единицах его измерения (час, минута, неделя, месяц, год)

Представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности

Элементарные представления о специфическом содержании обучения;

вводные навыки (умение читать, прямой и обратный счет в пределах 10 и т. д.;

навыки учебной работы (посадка за партой, ориентация на странице в тетради, умение действовать в соответствии с правилом и т. д.)

Развитие когнитивных процессов

Умение выделять существенное умение видеть сходство и различие;

умение работать сосредоточенно;

умение вспомнить то, что необходимо для понимания нового;

умение объяснять, рассуждать, делать выводы;

умение обобщать и дифференцировать;

умение понимать обращенную речь;

умение самостоятельно строить предложения для выражения своих мыслей;

умение подбирать и правильно произносить слова;

наличие развитого фонематического слуха познавательная активность

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов. Необходимо развитое

наглядно-образное мышление, достаточный уровень развития обобщений (предпосылки словесно-логического мышления). Ребенку в этом возрасте приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. Любознательность и познавательная активность стимулируют использование детьми процессов мышления для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью. Важно, чтобы дети имели возможность предусматривать заранее результаты своих мыслительных действий, планировать их.

Важным компонентом интеллектуальной готовности к школе является развитие речи. Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Необходимо, чтобы ребенок умел находить в словах отдельные звуки, т. е. у него должен быть развит фонематический слух. Необходимы также достаточный словарный запас, правильное звукопроизношение, умение построить фразу, навыки звукового анализа слова, знание букв, умение читать.

Внимание должно характеризоваться произвольным характером. Детям необходимо уметь сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах. Для этой цели старший дошкольник пользуется определенными способами, которые он перенимает у взрослых. Память также должна включать элементы произвольности. Перед ребенком может быть поставлена цель, направленная на запоминание материала. Ему необходимо использовать приемы, направленные на повышение эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала.

Таким образом, интеллектуальную готовность к школьному обучению составляют представления о содержании учебной деятельности и способах ее выполнения, элементарные знания и умения и определенный уровень развития когнитивных процессов, обеспечивающих восприятие, переработку и сохранение разнообразной информации в процессе обучения (табл. 4.1). Поэтому подготовка дошкольников к обучению должна быть направлена на овладение средствами познавательной деятельности, развитие когнитивной сферы, познавательной децентрации и интеллектуальной активности ребенка.

Под **личностной готовностью к школе** понимается наличие развитой учебной мотивации, навыков общения и совместной деятельности. У ребенка должна быть достигнута сравнительно

хорошая эмоциональная и волевая устойчивость, на фоне которой возможно развитие и протекание учебной деятельности (рис. 4.1).

Л.И. Божович[96] выделяет несколько параметров психологического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них – определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальность сферы. Наиболее важным в психологической готовности ребенка к школе ею признается мотивационный план.

Практический пример

Ребенок не готов к школьному обучению в мотивационном плане, если он негативно относится к школе и учению, не осознает своих побуждений, затрудняется вербализовать мотивы учения, объяснить смысл учения, если у него нет стремления пойти в школу, отсутствует устойчивая иерархия мотивов, не выражены учебно-познавательные мотивы.

Компоненты личностной готовности к обучению:

- наличие внутренней позиции школьника;
- произвольность поведения;
- сформированность механизмов эмоциональной саморегуляции;
- развитые навыки общения и совместной деятельности со взрослыми и сверстниками;
- адекватная самооценка

Рис. 4.1. *Структура личностной готовности к школьному обучению*

В структуру личностной готовности ребенка к школе входит характеристика волевой сферы. Произвольность поведения ребенка проявляется при выполнении требований и конкретных правил взрослого. Уже в дошкольном возрасте ребенку необходимо преодолевать возникающие трудности и подчинять свои действия поставленной цели. **Многие умения как предпосылки для успешного овладения учебной деятельностью возникают именно на основе произвольной регуляции действий, а именно:**

- умение детей сознательно подчинять свои действия

правилу, обобщенно определяющему способ действия;

• умение ориентироваться на заданную систему требований;

• умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;

• умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Фактически эти умения отражают уровень актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе. Но этот уровень произвольного поведения проявляется только в определенных условиях, а именно при соответствующей мотивации – игровой или учебной.

Новообразование «внутренняя позиция школьника», возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста и представляющее собой сплав двух потребностей – познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в социальном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика. Нет смысла говорить о произвольности как самостоятельной составляющей готовности к школе, поскольку произвольность неразрывно связана с мотивацией[97]. Появление определенной волевой направленности, выдвижения на первый план группы учебных мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что, руководствуясь в своем поведении этими мотивами, ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь какому-либо отвлекающему влиянию. Ребенку необходимо уметь подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия. **Развитие произвольности к целенаправленной деятельности, работе по образцу, определяет во многом школьную готовность ребенка.**

Важным компонентом личностной готовности к школьному обучению является также развитие коммуникативных навыков, умение взаимодействовать в группе, выполняя совместные учебные действия. Особенности взаимоотношений со взрослыми, сверстниками и отношение к самому себе также определяют степень готовности к школе, поскольку соотносятся с основными структурными компонентами учебной деятельности. Общение в ситуации урока характеризуется исключением непосредственных эмоциональных контактов, отсутствием разговоров на посторонние темы. У дошкольников поэтому должно сложиться определенное отношение к учителю как к непререкаемому авторитету и образцу для подражания, должны быть

сформированы внеситуативные формы общения. Личностная готовность к школе включает также определенное отношение ребенка к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т. е. определенный уровень развития самосознания[98]. Личностная готовность также предполагает сформированность механизмов эмоционального предвосхищения и эмоциональной саморегуляции поведения.

Таким образом, личностная готовность к школьному обучению предполагает совокупность определенных характеристик волевой, мотивационной, эмоциональной сфер и сферы самосознания ребенка, необходимых для успешного начала учебной деятельности.

4.2. Психологическая адаптация детей к школьному обучению

Под психологической адаптацией в широком смысле можно понимать процесс психологической включенности личности в системы социальных, социально-психологических и деятельностных связей и отношений, в реализацию соответствующих ролевых функций. Психологическая адаптация ребенка – это многоуровневое и разноплановое явление, затрагивающее его индивидуальные особенности, все стороны его жизни, и различные виды деятельности, в которые он непосредственно включается. При благоприятных внешних и внутренних условиях в процессе адаптации постепенно происходит гармонизация взаимодействий личности и среды.

В период адаптации, связанный с началом обучения в школе, происходит существенная психологическая перестройка: смена ведущей деятельности и социальной ситуации развития, системы отношений со взрослыми и сверстниками. При переходе к систематическому организованному школьному обучению у первоклассников постепенно формируются основные компоненты учебной деятельности, возрастает самостоятельность в учебе и в повседневной жизни, перестраиваются познавательно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Адаптационный период требует от первоклассников существенного умственного и физического напряжения, высокого уровня произвольности поведения и умственной работоспособности, умения устанавливать и поддерживать межличностные отношения со взрослыми и сверстниками в ходе совместной учебной деятельности. Ребенку необходимо приспособиться к новым «режимным» требованиям, правилам поведения на уроке, дисциплинарным требованиям, новому стилю межличностных отношений со сверстниками и взрослыми и т. д.

У детей с высоким уровнем психофизиологической, личностной и интеллектуальной готовности к школе адаптационный период проходит сравнительно легко и быстро. Показателями психологической адаптированности первоклассника может выступать уровень психологического комфорта, сбалансированность положительных и отрицательных эмоциональных состояний, степень удовлетворения потребностей и успешность учебной деятельности. Условно психологическую адаптацию к школе можно представить в виде трех уровней. Высокий уровень адаптации отличается положительным

отношением к школьному обучению, желанием учиться, адекватным восприятием новых школьных требований, проявлением интереса к учебе и успешным усвоением учебного материала, старательностью при выполнении учебных заданий, высокой результативностью учебной деятельности, высокой степенью самостоятельности при выполнении поручений взрослого. При среднем уровне адаптации дети в целом положительно относятся к школе, понимают учебный материал только при подробном объяснении взрослого с опорой на наглядность, самостоятельно решают типовые задачи при наличии внешнего контроля, могут испытывать незначительные трудности при выполнении новых требований и установлении новых отношений. При низком уровне адаптации у первоклассников отмечается отрицательное или безразличное отношение к школе, доминирование отрицательных эмоциональных состояний, нежелание учиться, фрагментарное неудовлетворительное усвоение материала, пассивность в учебе.

Среди первоклассников в большинстве случаев успешнее адаптируются дети, посещавшие до начала обучения дошкольные образовательные учреждения, поскольку там целенаправленно формируются компоненты психологической готовности к школьному обучению, накапливается опыт совместной деятельности под руководством педагога. Некоторые дети могут испытывать значительные трудности в период адаптации. Затруднения, возникающие в начальный период школьного обучения, могут приводить к школьной дезадаптации. Процесс дезадаптации личности является полярным адаптации и по своей сущности деструктивным явлением. Процесс дезадаптации – это определенный ход внутрипсихических процессов и поведения, который приводит не к разрешению проблемной ситуации, а к усугублению ее, к усилению трудностей и вызывающих ее неприятных переживаний. Дезадаптация может иметь патологический и непатологический характер. Непатологическая адаптация характеризуется временными незначительными отклонениями в поведении и переживаниях ребенка, связанных с недостаточной социализацией, социально-неприемлемыми установками, резкой сменой условий деятельности (при неготовности первоклассника к такой смене), существенным изменением значимых межличностных отношений и др. Патологическая дезадаптация может приводить к возникновению неврозов, психосоматических заболеваний, асоциальным формам поведения.

М.В. Максимова[99] отмечает, что общими причинами неблагополучного протекания школьной адаптации являются:

• низкий уровень психологической готовности ребенка к школе и низкий уровень подготовки родителями его к школе;

• неадекватная позиция взрослых, выражающаяся в неблагоприятных стилях взаимоотношений и взаимодействия учителя с ребенком в процессе учебной деятельности, а также дисгармоничных типах семейного воспитания;

• неготовность социального окружения организовать необходимые формы учебного сотрудничества и совместной деятельности с ребенком, гибко изменять систему общения и взаимодействия в соответствии с новым социальным статусом школьника с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей.

Признаками школьной дезадаптации являются: низкий уровень учебной мотивации и негативное эмоциональное отношение к школе, высокая устойчивая тревожность, повышенная эмоциональная лабильность, несформированность произвольности (неумение принимать и сохранять учебную задачу, необходимость постоянного жесткого контроля со стороны взрослых и побуждений к работе), низкий уровень эффективности учебной деятельности (трудности по предметам, неусвоение учебного материала и т. д.), низкая работоспособность, двигательная расторможенность, трудности общения с учителем и сверстниками. В результате исследований автор выявила изменения в структуре признаков низкой адаптации к школе на протяжении всего младшего школьного возраста. Ведущими признаками в начале школьного возраста являются несформированность адекватных форм учебной мотивации и недостаточный уровень произвольности даже при условии хорошей успеваемости, ситуативная тревожность, индифферентное отношение к школе, неустойчивая работоспособность; в конце младшего школьного возраста – наряду с указанными признаками – особое значение приобретает комплекс признаков, связанных с внутренней позицией учащегося по отношению к школе и к самому себе.

Практический пример

В качестве форм индивидуальной дифференцированной работы в первом классе могут применяться задания разной степени трудности; специально подобранные общеразвивающие упражнения на развитие познавательных процессов, предполагающие индивидуальное и групповое выполнение; предлагаемый на уроке дополнительный материал для создания благоприятного интеллектуального и эмоционального

настроя и др.

Р.В. Овчарова[100] выделила четыре основные формы школьной дезадаптации, их возможные причины, а также коррекционные мероприятия, которые способствуют преодолению дезадаптации (табл. 4.2). Автор считает, что главная причина школьной дезадаптации связана с характером семейного воспитания.

Таблица 4.2

Проявления школьной дезадаптации

Форма дезадаптации:	Неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности
Причины:	Недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка, отсутствие помощи и внимания со стороны родителей и учителей
Коррекционные мероприятия:	Специальные беседы с детьми по установлению причин нарушений учебной деятельности, консультирование учителей и родителей
Форма дезадаптации:	Неспособность произвольно управлять своим поведением
Причины:	Неправильное семейное воспитание (отсутствие норм и ограничений), невротические расстройства
Коррекционные мероприятия:	Работа с семьей, консультация и лечение у невролога
Форма дезадаптации:	Неспособность принять темп школьной жизни
Причины:	Соматическая ослабленность, слабый тип нервной системы, неправильное воспитание, игнорирование индивидуальных особенностей ребенка
Коррекционные мероприятия:	Работа с семьей, определение оптимального режима учебной нагрузки, консультирование учителей и родителей
Форма дезадаптации:	Школьный невроз (фобия школы), неумение разрешить противоречие между школьным и семейным «мы»
Причины:	Неспособность выйти за границы семейной общности
Коррекционные мероприятия:	Семейная терапия, групповые занятия для детей в сочетании с групповыми занятиями для их родителей

Многие дезадаптированные младшие школьники воспитываются в неблагополучных семьях, характеризующихся неблагоприятными стилями семейного воспитания. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, гармонии внутрисемейных отношений имеют меньше проблем, связанных со школьным обучением, трудностями в учебе, общением с одноклассниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений способствует возникновению различных проблем в личностном развитии и деятельности ребенка. Среди типов неблагоприятного семейного воспитания можно выделить следующие:

• авторитарность, проявляющаяся в диктате и постоянном подавлении одними членами семьи инициативы других, игнорировании интересов, мнений, индивидуальных особенностей ребенка, лишение его права голоса при решении семейных вопросов, что может приводить к возникновению поведенческих и личностных проблем в школе;

• гиперопека, которая проявляется в постоянном ограждении ребенка от всяческих трудностей, забот и обязанностей, в безоговорочном выполнении любых потребностей и требований ребенка, что часто приводит к его неспособности к установлению конструктивных взаимоотношений в классном коллективе и совместной учебной деятельности;

• отстраненность родителей от ребенка, их дистанцирование от задач воспитания, что может проявляться в их мирном сосуществовании на основе невмешательства, или эмоционально холодных отношениях, невнимании к ребенку и часто приводит к демонстративности поведения и трудностям в межличностных отношениях.

Также негативно на адаптированности школьника сказывается противоречивое и непоследовательное воспитание в виде сочетания разных стилей взаимоотношений в одной семье, которые часто являются несовместимыми и проявляются в конфликтах между членами семьи.

Практический пример

Николай С. 7, 5 лет, воспитывается в семье, в которой отец с преобладающим авторитарным стилем воспитания часто конфликтует с очень податливой и «мягкой» в вопросах воспитания мамой. У мальчика повышенная тревожность, неуверенность в себе, заниженная неустойчивая самооценка, сниженный уровень притязаний, что затрудняет его адаптацию в школе.

В.Е. Приходько[101] считает, что преодоление дезадаптации осуществляется посредством коренной перестройки сущности и технологии взаимодействия учителя и ученика в учебно-воспитательном процессе, в переходе на индивидуальный и личностно ориентированный уровень, которые обладают максимально развивающим, воспитывающим, адаптирующим потенциалом, воздействующим на личность в целом. Концептуальные основания преодоления дезадаптации младшего школьника реализуются посредством методологии индивидуального и личностно-ориентированного подходов, системы принципов, факторов и показателей дезадаптации учащихся младших классов. Учет уровней адаптированности на основе индивидуального подхода дает возможность предупреждать развитие школьной дезадаптации, начиная с первых дней учебы детей в школе, смягчать воздействие факторов риска и поддерживать адаптационный процесс на начальном этапе обучения младших школьников.

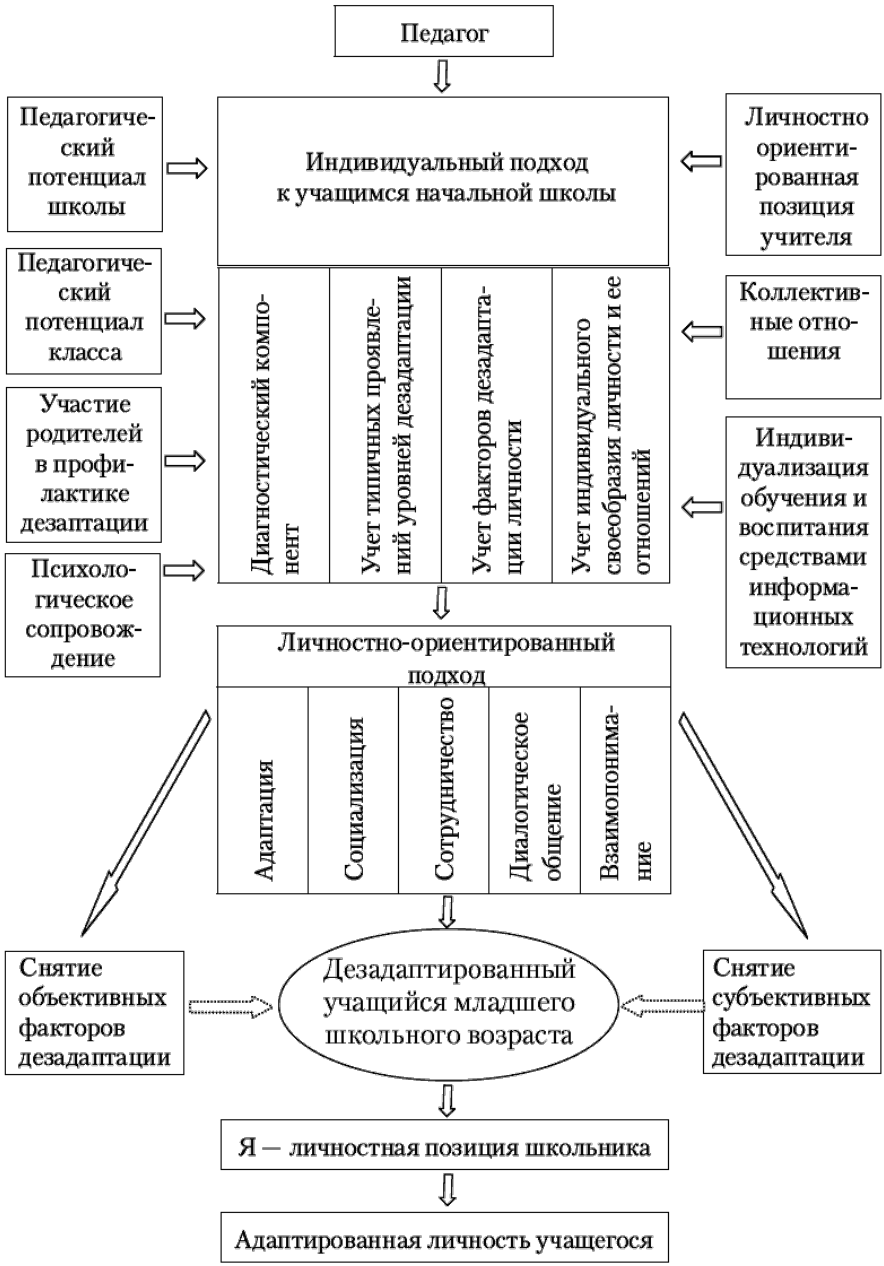


Рис. 4.2. Модель преодоления дезадаптации младших школьников

Модель преодоления дезадаптации младших школьников представляет комплекс взаимодействующих принципов, форм, методов и средств педагогической поддержки (рис. 4.2). Основными структурными элементами функциональной модели являются: диагностический, учет типичных проявлений уровней

дезадаптации, учет факторов дезадаптации личности, учет индивидуального своеобразия личности и ее отношений, обеспечивающие системный, комплексный характер индивидуального подхода к учащимся. Индивидуальный подход более полно обеспечивает реализацию личной направленности, профессиональной готовности и компетентности учителя. Эффективная реализация индивидуального подхода по преодолению школьной дезадаптации осуществляется при условии обучения и воспитания дезадаптированных учащихся младшего школьного возраста посредством выявления уровня дезадаптированности каждого школьника, определения факторов, вызывающих дезадаптацию, выявления всего положительного, что характерно для дезадаптированной личности. Реализация индивидуального подхода на основе дифференциации уровней школьной дезадаптации, разработанных в системе причинно-следственной обусловленности факторов, позволяет выделять зоны преимущественной адаптации школы к особенностям ребенка, предупреждать и снижать степень негативного воздействия на личность ученика.

Коррекционно-профилактическая работа с дезадаптированными первоклассниками, должна включать в себя три основные направления:

• работа с учителем начальных классов – включает информирование учителя об индивидуальных психологических особенностях ребенка, протекании процесса психологической адаптации к школьному обучению, повышение психологической компетентности учителя, консультирование;

• работа с родителями – включает информирование родителей о психологических особенностях ребенка; консультирование по вопросам семейного воспитания, повышения эффективности взаимодействия детей и родителей;

• работа с ребенком – коррекционно-развивающая работа, направленная на преодоление выявленных у него психологических проблем, затрудняющих процесс адаптации к школьному обучению (формирование у школьников адекватной самооценки, снижение тревожности, развитие коммуникативных навыков и т. д.).

Чем раньше начинается психокоррекционная работа с дезадаптивными младшими школьниками, тем выше ее результативность, которая также зависит от координации усилий родителей, педагогов, самого ребенка и психолога, от индивидуальных психологических качеств личности ребенка как основы психокоррекционного процесса, от степени выраженности признаков школьной дезадаптации, от особенностей семейного

воспитания и др. Основными условиями профилактики школьной дезадаптации младших школьников являются личностно ориентированные способы и формы общения учителя и учеников, оптимальная организация учебного процесса, учет индивидуальных особенностей детей.

4.3. Проблема школьной неуспеваемости

Под школьной неуспеваемостью понимается несоответствие поведения и результатов обучения ученика воспитательным и дидактическим требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, в формировании различных видов деятельности. Среди основных причин школьной неуспеваемости чаще всего отмечают несформированность отдельных компонентов психологической готовности к школьному обучению, педагогическую запущенность, неблагоприятные стили и ошибки семейного воспитания, соматическую ослабленность, неучет индивидуальных психологических особенностей ребенка. К школьной неуспеваемости могут привести несоответствие программ и методов обучения функциональным и возрастным особенностям детей, несоблюдение физиолого-гигиенических требований к организации учебного процесса, недостаточная подготовка педагогов в вопросах психического развития и охраны здоровья детей.

Н.П. Локалова[102] выделяет три группы факторов, неучет специфического влияния которых на процесс обучения негативно сказывается на его качестве (табл. 4.3): нейропсихологические, психолого-педагогические и психологические и их составляющие.

Таблица 4.3

Три группы факторов и их составляющие, влияющие на школьную успеваемость

Нейропсихологические факторы

Особенности морфогенеза (индивидуальных особенностей анатомического созревания мозга ребенка)

Особенности функциогенеза (сложных взаимосвязей анатомической зрелости мозговых структур и их объединений, интеграция в системы и ансамбли, создающие основу для функциональной готовности мозга к решению задач, выдвигаемых предметной средой, социальными и педагогическими требованиями)

Психолого-педагогические факторы

Возраст ребенка, начинающего систематическое обучение в школе

Дидактико-методическая система обучения (традиционная, развивающая)

Психологические факторы

Уровень умственного развития Психологическая готовность к школьному обучению

Индивидуально-психологические особенности (темперамент)

Н.И. Мурачковский[103] выделил и описал три типа неуспевающих школьников и шесть подтипов (рис. 4.3).

Типы неуспевающих школьников

I тип неуспевающих школьников с низким качеством мыслительной деятельности и положительным отношением к учению

II тип неуспевающих школьников с высоким качеством мыслительной деятельности и отрицательным отношением к учению

III тип неуспевающих школьников – учащиеся с низким качеством мыслительной деятельности и безразличным или отрицательным отношением к учению

Рис. 4.3. *Типы неуспевающих школьников*

I тип неуспевающих школьников характеризуется низким качеством мыслительной деятельности и положительным отношением к учению. Учащимся этого типа свойственна низкая обучаемость, слабое развитие мыслительных процессов анализа, синтеза, обобщения и др. Они испытывают затруднения при необходимости усвоения учебного материала, используя главным образом репродуктивный подход к решению мыслительных задач. Этот подход проявляется в стремлении пользоваться привычными, шаблонными способами работы даже тогда, когда с их помощью новые задачи решены быть не могут. Темп работы класса им не под силу, поэтому выполняют все наспех, небрежно. Неуспех в учении обычно для них не является источником моральных переживаний, и, по-видимому, поэтому, несмотря на него, у них все же формируется положительная направленность на учение и сохраняется внутренняя позиции школьника.

Классный коллектив невысоко оценивает их учебную работу, но это не ставит их вне коллектива. Они подчиняются требованиям коллектива и устанавливают с ним хорошие отношения.

К первому подтипу этого типа (33 %) относятся ученики, которые стремятся компенсировать неуспех в учебной работе с

помощью какой-либо практической деятельности, не связанной с учением. Для них характерно наличие направленности на определенный вид деятельности в будущем, в которой они компенсируют свои неудачи в процессе учения, имеют адекватную самооценку.

Для учеников второго подтипа (67 %) характерно стремление избегать всяких трудностей в учебной работе. Избегают не только учебной, но и любой другой работы. Имеют малый запас представлений об окружающем мире. Их основной недостаток – ярко выраженная мыслительная пассивность. Нежелание осуществлять интеллектуальное напряжение эти школьники компенсируют списыванием, подслушиванием, обманом учителей и родителей. Отсутствует направленность на определенный вид деятельности в будущем. Имеют различный уровень притязаний и самооценки – как завышенный, так и заниженный.

II тип неуспевающих школьников характеризуется высоким качеством мыслительной деятельности и отрицательным отношением к учению. Эти ученики обычно имеют хорошую подготовку и желание учиться. Однако на них отрицательно влияет то, что они привыкли заниматься только тем, что им нравится. Самоорганизация в процессе работы, успех в учении зависит от того, нравится им какой-либо предмет или нет. Избегают активной умственной работы на уроках и при подготовке домашних заданий по тем предметам, которые требуют от них особенно больших умственных усилий и напряжения. Неуспех в учении, возникающий вследствие выборочного отношения к учебным предметам, ведет к возникновению морального конфликта, так как широкие интеллектуальные возможности слабо реализуются в учебной работе. Эти дети находятся вне классного коллектива, часто конфликтуют с одноклассниками. Неуспех в учении не побуждает их к улучшению учебной работы. Компенсируют свой неуспех в учении и взаимоотношениях со сверстниками грубостью, протестами, демонстративными занятиями посторонними делами на уроке. Интересы крайне разнообразны. Важное место могут занимать и познавательные интересы, но если побуждать ребенка заниматься даже интересующей его деятельностью в стенах школы, это может вызвать отрицательное к ней отношение.

Учащиеся первого подтипа (36 %) неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют интеллектуальной деятельностью, которая не связана непосредственно с учением в школе. Вместо систематических занятий учебной работой они занимаются чем-нибудь для них более приятным, вызывающим интерес. Например, могут

увлекаться чтением исторических романов, пренебрегая систематическими занятиями по истории и др. Некоторые ученики могут достигать успехов в определенных видах деятельности, но это не снимает общего отрицательного отношения к школе и учению в целом. Направленность на будущее определяется характером той деятельности, с помощью которой компенсируется неуспех в учении.

Ко второму подтипу (64 %) относятся школьники, которые неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют тем, что ищут возможность установить связи с каким-то другим неформальным коллективом. Как правило, действуют в направлении удовлетворения интересов и склонностей, имеющих отрицательную, асоциальную направленность. Такие школьники часто теряют позицию ученика, грубо нарушают дисциплину в школе и имеют плохую репутацию вне школы.

III тип неуспевающих школьников – учащиеся с низким качеством мыслительной деятельности и беспечным или отрицательным отношением к учению при частичной или полной утрате позиции школьника. Для школьников этого типа характерна низкая обучаемость. Недостаточность мыслительной деятельности приводит к отсутствию критичности при выполнении учебных заданий. У них имеют место существенные трудности при усвоении знаний, они не владеют учебными приемами, беспечно относятся к учению, к результатам своей деятельности. Отчетливо проявляется узость их мышления: в процессе познавательной деятельности они не выходят за пределы прочно усвоенных обиходных понятий. Особенные трудности они испытывают в запоминании учебного материала, что вызвано отсутствием установки на запоминание в связи с нежеланием учиться и крайне низким уровнем развития мышления, ограничивающим установление даже элементарных связей между усваиваемыми понятиями. Будучи старше своих одноклассников и уступая им в умственном развитии, неуспевающие школьники III типа постоянно испытывают неудовлетворенность своим положением в классе, тяготятся пребыванием в школе. Они стремятся использовать младших по возрасту одноклассников в своих целях: подчинить своему влиянию неустойчивую часть учащихся, пользоваться их услугами в учебное и неучебное время. Не достигая успеха в учении, эти школьники не проявляют склонности к труду, профессиональные интересы не развиты. Из неуспевающих учащихся в категорию «трудных» в большинстве случаев попадают ученики этого подтипа. Они живут вне коллектива, что связано с

пренебрежительным отношением к ним одноклассников и с тем, что у них формируется ряд отрицательных моральных качеств, которые имеют устойчивый характер и проявляются в поведении. Их школьные интересы связаны с уроками физкультуры, труда, вне школы им интересно бродить по улице, играть в азартные игры, сидеть в подъезде и др.

Школьники первого подтипа (35 %) стремятся компенсировать неуспех в учении практической деятельностью, не связанной с учением. Труд привлекает, если им можно заниматься вместо учения. Но чаще ученики – второй подтип (65 %) – стремятся компенсировать свое непонимание учебного материала поиском обходных путей для выполнения заданий, в качестве которых могут выступать списывание выполненных заданий у одноклассника, требование подсказки во время устного ответа и выполнения письменных заданий, подслушивание, обман. Это становится их привычной формой поведения.

Психолого-педагогические основы подхода к слабоуспевающим школьникам, с точки зрения Н.А. Менчинской[104], заключаются в следующем:

• обеспечение дозированной помощи взрослого при выполнении школьниками интеллектуальных заданий – вначале ее можно оказывать в больших дозах, затем мера помощи уменьшается, тем самым расширяется зона самостоятельного мышления ребенка;

• предъявление ученикам посильных заданий для самостоятельного выполнения;

• постепенное повышение требования в соответствии с возрастными возможностями их реализации детьми;

• обязательное поощрение правильного выполнения детьми заданий учителем;

• обеспечение индивидуального подхода в обучении: учет наличного уровня имеющихся знаний и скорости их усвоения разными учениками, свойств нервной системы учащихся, особенностей индивидуального стиля деятельности каждого учащегося;

• обеспечение дифференцированного подхода в обучении: предъявление слабым ученикам для самостоятельного выполнения задания на уровне требований учебной программы, но более простых, разбитых на отдельные дозы, этапы;

• устранение пробелов в знаниях;

• создание условий для переживания школьниками успеха, стимулирование даже элементарных успехов;

• учет характера познавательной деятельности слабоуспевающих школьников, темпа их усвоения;

• более широкое использование наглядных средств обучения при объяснении нового материала;

• обращение к учащимся с вопросами, вовлечение их в обсуждение.

Н.Р. Клеменьева[105] полагает, что система работы по предупреждению школьной неуспеваемости младших школьников должна опираться на ведущие идеи личностно ориентированного, индивидуально-дифференцированного и гуманистического подходов. Суть синтезированного подхода заключается в следующем:

• гуманистический подход позволяет рассматривать личность ребенка как непреходящую ценность;

• личностно ориентированный подход позволяет учителю рассмотреть свойства личности каждого ребенка, ее особенности, возможности и потребности, ориентируясь на которые при осуществлении педагогического воздействия сохраняются самобытность и неповторимость;

• индивидуально-дифференцированный подход обусловлен целостностью изучения индивидуальных особенностей учащихся, направлен на создание наиболее благоприятных условий для реализации каждым учеником ближайших и отдаленных целей деятельности, сориентирован, с одной стороны, на актуальный уровень развития, а с другой, – на потенциальные возможности учащихся.

Система работы по предупреждению неуспеваемости младших школьников имеет своей целью формирование у младших школьников такого уровня знаний, который отвечал бы требованиям Госстандарта при сохранности личностной индивидуальности каждого ученика, и включает три блока взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: дошкольное развитие будущих первоклассников, обучение в школе и социально-бытовое окружение. Содержание системы работы по предупреждению неуспеваемости младших школьников включает: наличие определенной зрелости дошкольников к моменту школьного обучения; выявление возможных причин неуспеваемости; изучение возможных трудностей в обучении и раннее прогнозирование неуспеваемости; изучение и учет индивидуальных особенностей младших школьников; использование индивидуально-дифференцированных форм работы с учащимися в классах гетерогенного состава; создание оптимального режима в школе и дома; квалифицированную помощь учителя и грамотную помощь родителей. Проведенное автором исследование показало, что система работы по предупреждению неуспеваемости младших школьников успешно

функционирует при реализации комплекса педагогических условий: 1) подготовка будущих первоклассников к школьному обучению с ранним прогнозированием неуспеваемости; 2) обучение слабоуспевающих учеников в классах гетерогенного состава учащихся адаптивно с опорой на ведущие сенсорные модальности; 3) согласованность действий семьи и школы при ведущей роли учителя.

Практический пример

Для прогнозирования неуспеваемости могут использоваться результаты комплексного психодиагностического исследования дошкольников – будущих первоклассников по показателям психологической готовности к школьному обучению: уровень развития познавательной сферы (памяти, внимания, перцептивных действий, мышления и речи), наличие учебной мотивации, познавательных интересов, адекватность самооценки и др.

А.Л. Сиротюк[106] отмечает, что за трудностями обучения и школьной неуспеваемостью часто лежат объективные причины, кроющиеся в несоответствии стиля преподавания и стиля учения младших школьников, для преодоления которого необходим дифференцированный подход в обучении. Процесс дифференциации в обучении должен строиться прежде всего на индивидуальности учащихся, а не только на результатах деятельности учителя по их обучению. К основным индивидуально-психологическим особенностям учащихся, которые необходимо учитывать в дифференцированном обучении, относятся индивидуальный латеральный профиль, гендерные различия, уровень развития высших психических функций, а также их проявления в учебной деятельности. В частности, в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями учащихся на мотивационном этапе урока прежде всего необходимы пространственная и цветовая организация (определение места за партой в классе, сочетание цветов на доске), формирование мотивации и т. д.

Практический пример

При пространственной организации процесса обучения необходимо учитывать, что наиболее значимым полем восприятия для правополушарных младших школьников является левая от них полусфера пространства, для левополушарных – правая полусфера пространства.

Организуя дифференцированное обучение младших школьников во 2–3 классе, учитель может опираться:

– для правополушарных учащихся – на дедукцию, синтез (текстов, слов, предложений), гештальт, оперирование пространственными связями, задания в картинках, образные представления, конкретные ситуации, контекст, работа с наглядностью (фильмы, карточки, схемы, таблицы), мозговой штурм, творческие задания, работу в группе, интервью, ролевые игры, чтение по ролям, инсценировку, предсказание результатов, выявление сходств, выделение сути, использование речевых и музыкальных ритмов, экскурсии, визуализацию, иллюстрации и др.

– для левополушарных учащихся – на индукцию, анализ (текстов, разбор предложений и слов по составу), усвоение правил и грамматических конструкций, логические задания, выявление различий, выделение деталей, создание категорий, прослушивание текстов, задания на поиск ошибок, многократное повторение материала, сортировку, группировку, классификацию, конструирование, изобретение, вербализацию, технологию и др. На результативном этапе урока также целесообразно оценивать знания учащихся в соответствии с их индивидуально-психологическими различиями: для правополушарных вопросы «открытого» типа, ежедневное графическое изображение своих достижений в скорости чтения, изучении математики и т. д.; для левополушарных – вопросы «закрытого» типа (тесты), самооценивание и др.

Для преодоления и профилактики школьной неуспеваемости необходима комплексная профилактическая, диагностическая и коррекционно-развивающая работа с использованием различных методов, направленных непосредственно на устранение причин трудностей в обучении каждого младшего школьника, формирование познавательных интересов и учебной мотивации, повышение продуктивности протекания психических процессов, повышение умственной работоспособности и способности к произвольному контролю.

4.4. Личностные и поведенческие проблемы младших школьников

Личностные и поведенческие проблемы в начале младшего школьного возраста могут быть обусловлены кризисом семи лет, протекание которого может осложняться трудностями адаптации к школьному обучению. Л.Ф. Обухова[107] в качестве основной симптоматики кризиса семи лет отмечала следующее:

• потеря непосредственности: между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка;

• манерничание: ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта);

• симптом «горькой конфеты»: ребенку плохо, но он старается этого не показать. Возникают трудности воспитания: ребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым.

Кризис семи лет характеризуется прежде всего утратой детской непосредственности. Ближайшая причина детской непосредственности, как указывал Л.С. Выготский, – недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни.

Младший школьник вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого. Л.С. Выготский выделил две черты, с которыми часто приходится сталкиваться почти у всех семилеток, особенно имеющих трудное детство и в остром виде переживающих кризис. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута. Такое немотивированное паясничанье сразу бросается в глаза[108]. Внешним отличительным признаком семилетнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, несколько вычурное, искусственное, манерное, натянутое поведение.

Характеризуя кризис семи лет, Л.И. Божович указывала, что здесь впервые происходит осознаваемое самим ребенком расхождение между его объективным общественным положением и его внутренней позицией; и если переход к новому положению своевременно не наступает, то у детей возникает та неудовлетворенность, которая и определяет поведение ребенка в

соответствующий критический период. Кризис 7 лет в основе своей также имеет депривацию потребности, которая порождается возникающим в этот период психическим новообразованием[109].

К.Н. Поливанова отмечала, что к концу дошкольного возраста у ребенка возникает способность действовать произвольно относительно условий действования в плане поведения (произвольность поведения) и в плане решения интеллектуальных задач (произвольность умственной деятельности, позиционность действия). В целом же становление произвольности и утрата непосредственности воплощаются в разнонаправленные процессы дифференциации практически всех сторон психической жизни ребенка[110]. На основе анализа поведенческого репертуара детей седьмого года жизни в домашней ситуации К.Н. Поливанова выделяет следующие особенности их отношения к близким взрослым (рис. 4.4). Автор подчеркивает, что отношение к близким взрослым претерпевает серьезные изменения. У ребенка возникает дифференциация ситуаций действования на внешне (взрослым) заданные и самостоятельно организованные[111].

Особенности отношения детей к близким взрослым в период кризиса семи лет

- в целостном отношении к взрослому выделяется отношение к правилу, заданному взрослым. Ребенок нарушает условия выполнения правила;
- возникают новые самостоятельные занятия. Выполняя самостоятельную деятельность, ребенок обращается к близкому взрослому как к эксперту. Это обращение также свидетельствует о выделении в целостном прежде отношении нового аспекта;
- ребенок демонстрирует взрослому свою «взрослость», подчеркивая тем самым свою возросшую самостоятельность

Рис. 4.4. *Отношение детей к близким взрослым при кризисе семи лет*

Дифференциация ситуаций взаимодействия и различие типов поведения в них свидетельствуют о дифференциации отношения к взрослому: возникает отвержение закрытого правила (правила с неясно установленными основаниями), заданного взрослым, и принятие ситуации самостоятельного действования, т. е.

опробование новых ситуаций и установление новых открытых правил (правил, регламентированных целостной ситуацией). Неправомерно утверждать, что отношение к первым ситуациям (привычного действования) носит характер негативного проявления кризиса семи лет, а отношение ко вторым – позитивного.

К.Н. Поливанова делает вывод о принципиальных характеристиках детского действия в критический период: конструктивная и деструктивная составляющие детского поведения представлены единым действием; результативное действие превращается в пробующее. Таким образом, домашний негативизм может быть понят как особая форма построения нового поведения.

Таблица 4.4

«Семизвездие» кризиса семи лет

1. Утрата непосредственности. Утрата непосредственности ребенком связана с привнесением в поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и поступком, что является противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку
2. Смена основных переживаний ребенка. От одного способа переживания воздействий среды ребенок переходит к другому
3. Обобщение переживаний. Впервые появляется феномен обобщения переживаний, который становится основой логики чувств
4. Перестройка потребностей, побуждений, переоценка ценностей
5. Новое отношение ребенка к среде. Для ребенка изменение отношения к среде означает, что и сама среда изменилась. А значит, изменился и весь ход развития ребенка. Наступила новая эпоха в развитии, изменяются интересы и цели деятельности
6. Обобщенное отношение к самому себе. Появляется понимание своей человеческой ценности и уважение к себе. Возрастает уровень требований к самому себе, к собственному успеху, положению. Происходит активное формирование самооценки
7. Обобщенное отношение к окружающим. Перестраивается социальная позиция по отношению к окружающим людям, авторитету матери, отца

В целом, как и любому другому, кризису семи лет присуще

так называемое семизвездие (табл. 4.4). Вся совокупность изменений приводит к явлению, когда ребенок совершает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением его личности, а не с мгновенным желанием, т. е. мотив дифференцирован от ситуации.

В младшем школьном возрасте могут проявляться проблемные формы поведения, связанные с повышенной конфликтностью, застенчивостью, неуверенностью в себе, тревожностью, агрессивностью и др. Личностные и поведенческие проблемы могут быть связаны со школьным взаимодействием (учитель, сверстники), либо с взаимодействием в семье, либо их появление порождают ситуации «общего плана», относящиеся к жизни ребенка в целом. Г.В. Кухтерина[112] отмечает, что поведенческие трудности детей 9—10 лет обусловлены крайними поведенческими проявлениями определенных черт темперамента в составе их индивидуально-личностных особенностей. Индивидуально-личностные особенности младших школьников, детерминирующие их противоположные поведенческие трудности, такие как агрессивность – боязливость, торопливость – медлительность, чрезмерную общительность – молчаливость, отличаются по выраженности черт темперамента и в первую очередь по уровню активности. Кроме того, на особенности поведения детей во взаимодействии с другими, и по темпу деятельности детей 9—10 лет влияет различный уровень контактности, а на трудности поведения в сфере коммуникации – различная по силе интенсивность эмоциональных реакций. Наиболее существенные отличия в проявлении индивидуально-личностных характеристик, детерминирующих поведенческие трудности младших школьников, в сравнении с их сверстниками без поведенческих трудностей отмечаются в выраженности таких черт темперамента, как активность, контактность, интенсивность реакций и порог чувствительности. На проявление отклоняющегося поведения в виде синдромов, свидетельствующих о плохой приспособленности и ориентации младших школьников в условиях обучения в школе, влияет выраженность следующих черт темперамента: высокая активность и интенсивность эмоциональных реакций, неритмичность, ненастойчивость – неусидчивость, низкая адаптивность и чувствительность, и трех свойств характера, тесно связанных с указанными параметрами темперамента.

В младшем школьном возрасте уровень конфликтности во многом связан с уровнем самокритичности ребенка и требовательности к себе. Конфликтные проявления могут использоваться детьми в качестве форм самозащиты в процессе

решения проблемной ситуации в общении, игровой и учебной деятельности. Содержание и интенсивность конфликтных проявлений младших школьников зависит от особенностей организации учебной деятельности, уровня успешности учебной деятельности, типа темперамента, уровня сформированности коммуникативных навыков и других особенностей структуры личности.

Практический пример

Учителя начальных классов отмечают, что более высокий уровень конфликтности проявляется чаще у слабоуспевающих младших школьников, которые не справляются с учебной нагрузкой и чувствуют определенную неполноценность по сравнению с более успешными одноклассниками.

Психологическое сопровождение младших школьников с конфликтным поведением предполагает проведение планомерной диагностической работы, направленной на определение степени конфликтности учащихся, начиная с самого начала их обучения в школе, а также психокоррекционной работы по снижению уровня конфликтности детей. Л.В. Лямина[113] отмечает, что формирование у младших школьников способности преодолевать конфликтные взаимоотношения обеспечивается организацией ролевых игр и упражнений, направленных на развитие умения ориентироваться в конфликтных ситуациях; развитием способности к анализу мотивов собственного поведения и поступков других; переключением от деструктивных, отвлекающих от учебной деятельности действий к конструктивным; формированием адекватной самооценки у младших школьников через устранение деструктивных конфликтных взаимоотношений на горизонтальном и вертикальном уровнях; обучением приемам общения, способам бесконфликтного поведения; формированием умений анализировать ситуации и принимать решения; развитием эмпатии, рефлексии, обеспечивающих конструктивное разрешение открытых и скрытых, межличностных и межгрупповых конфликтов.

Целый комплекс личностных и поведенческих проблем у младших школьников может возникать на основе застенчивости, которую можно понимать как интегративное личностное качество, характеризующееся высокой ситуативной и личностной тревожностью, неуверенностью в себе, чувством вины, низкой самооценкой. Данные проблемы могут быть связаны с недостатками семейного воспитания; коммуникативно-

интерактивными свойствами (неконтактностью, пассивностью, невнимательностью к партнеру, отсутствием такта, неумением достигнуть согласия и др.); психологическими свойствами (аутистичностью, депривацией, ригидностью, апатией, психологической несовместимостью, когнитивными сложностями, др.); характерологическими свойствами (негативизмом, недоверием и подозрительностью, конформностью и др.); психической неуравновешенностью и соматическими напряжениями. Содержанием психологического сопровождения застенчивых, неуверенных в себе младших школьников является психодиагностическая работа, направленная на определение степени и причин застенчивости, психокоррекционная работа с целью снижения уровня тревожности, чувства вины, формирования адекватной самооценки и уверенности в себе, развития навыков эффективной коммуникации с помощью различных психокоррекционных методов.

Высокий уровень школьной тревожности младших школьников как свойство личности, предрасполагающее к переживанию тревожных состояний в различных ситуациях, может расцениваться как показатель эмоционального неблагополучия детей, оказывающий влияние на состояние их психического и физического здоровья, и на успешность учебной деятельности. Состояние беспокойства, тревожности, высокий уровень страхов младшего школьника могут быть обусловлены обстановкой в семье, особенностями семейного воспитания и взаимодействия родителей с ребенком, эмоциональной атмосферой в классе, личностными особенностями и стилем педагогического общения педагогов и др.

Практический пример

Максим М., 8 лет. По результатам психодиагностического обследования отличается высоким уровнем тревожности. Воспитывается в авторитарной семье. Обычно он входит в класс, напряженно вглядывается во все, что его окружает, робко, почти беззвучно здоровается и неловко садится за свою парту. Он замкнут и молчалив, опасается играть в новые игры, начинать выполнение незнакомых видов деятельности.

Высокий уровень тревожность и состояния страха у младшего школьника затрудняет прохождение периода школьной адаптации, мешает ему объективно оценивать свои возможности, проявлять инициативу в учебной деятельности, свободно устанавливать контакты с учителями, одноклассниками и

родителями. Исследование О.Б. Мартиенко[114] показало, что проявление состояния страха в младшем школьном возрасте неоднородно. Одна из ведущих групп страхов – это наиболее сильные страхи детей – страхи смерти, нападения, огня. Вторая группа страхов – «общеучебные». К данной группе относятся страхи опоздать в школу, наказания, что отражает формирование ведущей деятельности младшего школьника – учебы. Третья группа – это наименее сильные страхи – страх родителей, транспорта, одиночества, страх воды. Особая группа сильных страхов у детей младшего школьного возраста представляет собой сплав двух групп самых сильных страхов первоклассников: страха наказания и страхи причинения боли, ущерба, вреда. Для снижения уровня тревожности и стабилизации эмоционального состояния младших школьников необходим комплексный подход к психологической помощи, ориентированной на всех основных участников образовательного процесса: групповые и индивидуальные консультации для учителей и родителей, урочные и внеурочные формы психокоррекционной работы с детьми с использованием различных методов.

Агрессивное поведение в младшем школьном возрасте может проявляться в виде агрессивности как свойства личности и в виде ситуативной агрессии как состояния, возникающего в конкретной ситуации. Причинами агрессивности в младшем школьном возрасте могут быть биологические (наследственность); психологические (нарушения в мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой, нравственной сферах); социально-педагогические (дисгармония в семье, нарушение эмоциональных связей в системе детско-родительских отношений, неблагоприятный стиль воспитания). Проявления агрессивности могут быть физическими, вербальными, косвенными. Психологическая коррекция агрессивных форм поведения в настоящее время проводится различными методами по следующим направлениям:

1. Игра (наиболее широко используется в работе с детьми младшего возраста).

2. Изъятие из привычного окружения и помещение в корригирующую среду или группу (если установлена связь между агрессивным поведением ребенка и его ближайшим окружением).

3. Творческое самовыражение (рисование, конструирование, занятия музыкой и другими видами творческой деятельности).

4. Сублимирование агрессии в социально-одобряемую деятельность (труд, общественная работа, социальная работа – уход за больными, стариками и пр.).

5. Сублимирование агрессии в спорт: целесообразно

приобщать детей к групповым видам спорта (футбол, баскетбол и пр.), требующим навыков сотрудничества, в то время как высокоагрессивные индивидуальные виды спорта, например бокс или карате, нежелательны.

6. Участие в тренинговой группе с целью формирования навыков конструктивного взаимодействия и более адаптивного поведения[115].

В целом алгоритм реализации психологического сопровождения младших школьников с различными личностными и поведенческими проблемами включает: постановку проблемы, выявление ее содержания и причин в процессе психодиагностической работы, обоснование содержания коррекционной работы и форм ее реализации с учетом психологических особенностей ребенка, его социального окружения и возможностей взрослых участников образовательного процесса, реализацию коррекционной работы, проверку ее результативности. Необходимыми психолого-педагогическими условиями преодоления различных личностных и поведенческих проблем младших школьников являются следующие: своевременная диагностика проблемных факторов и определение их иерархической структуры; наличие в обучающей среде школы научно обоснованной модели компенсации проблемных факторов психического развития младших школьников, освоение и внедрение учителем и психологом соответствующих этой модели системы организационных мер, психолого-педагогических техник и технологий; общая направленность деятельности коллектива школы на гуманизацию и личностную ориентацию процесса обучения ребенка, на содействие соблюдению этих принципов в сфере семейного воспитания.

4.5. Психокоррекционная работа с младшими школьниками

Психокоррекционную работу можно понимать как психологическое вмешательство с целью оказания помощи в разрешении поведенческих и личностных проблем ребенка и исправление недостатков его психического развития с помощью специальных средств психологического воздействия. И.В. Дубровиной[116] сформулированы основные принципы психологической коррекции (рис. 4.5).

Принцип первый – единство коррекции и развития, означающий, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

Принцип второй – единство возрастного и индивидуального в развитии, предполагающий индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития.

Принцип третий – единство диагностики и коррекции развития, означающий, что задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка.

Принцип четвертый – деятельностный принцип осуществления коррекции основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, предполагает проведение психолого-педагогической коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности самого ребенка в сотрудничестве со взрослым.

Принцип пятый – подход в коррекционной работе к каждому ребенку как к одаренному, означающий, что дети, с которыми проводится психокоррекционная работа, не должны восприниматься как дети «второго» сорта. Они требуют не снисходительности, не жалости, не снижения общего уровня обучения, а коррекции своего развития до оптимальной нормы.

Принципы психокоррекции

• единство коррекции и развития;

• единство возрастного и индивидуального в развитии;

• единство диагностики и коррекции развития;

• деятельностный принцип осуществления коррекции;

• подход в коррекционной работе к каждому ребенку как к одаренному.

Рис. 4.5. *Принципы психокоррекционной работы*

При составлении коррекционной программы необходимо соблюдать следующие требования.

1. Четкое формулирование целей коррекционной работы.
2. Определение круга задач, конкретизирующих цели коррекционной работы.
3. Определение стратегии и тактики проведения коррекционной работы.
4. Четкое определение формы коррекционной работы (индивидуальная, групповая или смешанная).
5. Определение общего времени, необходимого для реализации всей коррекционной программы.
6. Определение частоты необходимых встреч (например, встречи будут происходить ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, раз в две недели и т. д.).
7. Определение длительности каждой встречи, каждого коррекционного занятия (от 10–15 мин. в начале коррекционной программы до 1,5–2 часов на заключительном этапе).
8. Разработка конкретной коррекционной программы в целом и определение содержания каждого коррекционного занятия.
9. Отбор конкретных методик и техник для предстоящей коррекционной работы.
10. Подготовка необходимых материалов и оборудования.
11. Планирование форм участия других лиц (медиков, педагогов, социальных работников и др.) при работе с семьей – подключение родственников, значимых взрослых и т. д.
12. Определение формы контроля динамики хода коррекционной работы.
13. Реализация коррекционной программы и внесение дополнений и изменений в программу по ходу работы.
14. Оценка эффективности реализованной программы[117].

Для определения основных направлений, форм и методов психокоррекционной работы с младшими школьниками необходимо проведение комплексного психодиагностического обследования детей, которое позволит осуществить прогнозирование развития ребенка и выбор стратегии

конструирования его психокоррекционной программы. Психодиагностическое обследование предполагает возможность применения как стандартизированных, так и нестандартизированных методов, избираемых в соответствии с задачей и запросами практики и полезных для выбора путей оптимальной психокоррекции недостатков психического развития (наблюдение, беседы, психологический анализ уроков, анкеты, опросники, тесты, социометрия и др.). Использование адекватных методов и конкретных методик требует высокой компетентности диагноста, владения навыками психодиагностического обследования и умения интерпретировать полученные результаты. Грамотно спланировать психокоррекционную работу позволяет выяснение следующих вопросов: сформированность основных компонентов учебной деятельности, особенности познавательной сферы, личностного развития младших школьников, способность устанавливать качественно иной тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками, характерный для младшего школьного возраста, удовлетворенность (или неудовлетворенность) детей общением со взрослыми, прежде всего с родителями, успешность учебной деятельности и отношение к школе, уровень самооценки и притязаний, положение ребенка в системе личных взаимоотношений класса; особенности внутрисемейного общения и др. Эти данные позволяют выделить «группу риска», т. е. младших школьников, с которыми необходимо проведение психокоррекционной работы; выявить детей с определенными особенностями психического развития, нуждающихся в профилактике возможных трудностей; выбрать конкретные средства и формы их психологического сопровождения; составить рекомендации учителям и родителям на основе полученного социально-психологического портрета детей.

Направления развития и психокоррекции детей младшего школьного возраста ориентированы на активизацию основных четырех сфер: эмоциональной, когнитивной, социальной, а также соматической сферы, связанной с развитием систем восприятия и двигательных актов. Это соответствует включению следующих основных блоков в цикл психокоррекционных занятий (табл. 4.5) [118]:

Таблица 4.5
Цикл психокоррекционных занятий

Эмоционально-мотивационный блок психокоррекционных занятий

Реализуемые задачи:

1) создание ситуации успешной деятельности;

2) обеспечение атмосферы эмоционального приятия, снижающей страхи, тревогу и фрустрацию;

3) формирование мотивации развития, в том числе школьной мотивации;

4) формирование модели потребностного будущего и обеспечение приятия ее детьми как личной цели развития;

5) формирование адекватной, гибкой самооценки;

6) развитие рефлексии, возвращение чувства ответственности за результаты деятельности, воспитание воли

Социально-нормативный блок психокоррекционных занятий

Реализуемые задачи: 1) формирование правил и норм поведения в группе, адекватное понимание социальных ролей в значимых ситуациях;

2) развитие навыков успешной коммуникации;

3) формирование навыков успешной совместной деятельности;

4) развитие способности критически воспринимать внешнюю оценку, повышение стрессоустойчивости при взаимодействии

Перцептивный блок психокоррекционных занятий

Реализуемые задачи: 1) развитие возможностей восприятия;

2) формирование базовых пространственно-временных представлений;

3) согласованная и координированная тренировка работы анализаторов в двух и трех модальностях одновременно

Когнитивный блок психокоррекционных занятий

Реализуемые задачи: 1) формирование ориентировочной основы деятельности;

2) развитие высших психических функций (внимание, память, мышление, речь);

3) развитие вербального и невербального интеллекта, формирование эффективных навыков стратегий учебной деятельности

К наиболее распространенным методам психокоррекционной работы с младшими школьниками относятся различные психотехнические игры и упражнения, направленные на целостное развитие личности ребенка и решение конкретных психологических проблем, на коррекцию и развитие определенных познавательных процессов или личностных особенностей; *психогимнастика* — метод практической психокоррекции, предполагающий невербальное выражение переживаний, эмоциональных состояний, личностных проблем. *В психокоррекционной работе младшими школьниками широко используются игротерапия, предполагающая* воздействие на детей с помощью игры; *арттерапия* — метод психокоррекции и психотерапии, основанный на искусстве и творчестве; *сказкотерапия* — метод воздействия на психику с помощью придуманных историй, в сказочной форме; *куклотерапия* — метод психокоррекции с использованием кукол.

Музыкотерапия в психокоррекционной работе с младшими школьниками основана на использовании определенных музыкальных произведений, которые оказывают существенное влияние прежде всего на эмоциональную сферу ребенка: изменяют настроение, снижают тревогу и напряжение, раздражительность и агрессивность, депрессию, повышают психический тонус и т. д.

Практический пример

Для уменьшения чувства тревоги, неуверенности в себе используются произведения Шопена «Мазурка и прелюдии», Штрауса «Вальсы», Рубинштейна «Мелодия», для снятия эмоционального напряжения – произведения Баха «Концерт ре-минор для скрипки», Бартока «Соната для фортепьяно», Брукнера «Месса ми-минор», Баха «Кантата № 21», Бартока «Квартет № 5» и др.

Цветовое воздействие на ребенка также обладает достаточно сильным эффектом. Цвет давно стал использоваться в качестве вспомогательных приемов психокоррекционной и психотерапевтической работы, определенные цветовые гаммы способны оказывать воздействие на психическое состояние ребенка.

Часто цветовые воздействия сочетаются в одной программе с музыкальными, это объясняется сходством эмоционального реагирования детей на музыкальные и изобразительные виды искусства и данными о типе их реагирования на определенные цветовые тона. Существуют специальные разработки цветомузыкальных установок, в которых сочетается музыкальный

фон программы с приемами цвето-световых воздействий.

В психокоррекционных целях используется также библиотерапия – это метод «лечебного чтения», который реализуется в виде прослушивания отрывков из художественных произведений (прозы, стихов). В процессе и после чтения литературных произведений значительно изменяется настроение и самочувствие. Книга способна отвлекать ребенка от тревожащих мыслей, избавляет от скуки, пробуждает интерес к познанию.

На психокоррекционных занятиях может использоваться аромофитотерапия, предполагающая использование в терапевтических, коррекционных и профилактических целях ароматов растений, которые разделяются на три группы:

• стимулирующие и тонизирующие нервную систему;

• успокаивающие нервную систему;

• ароматические адаптогены, нормализующие функциональное состояние как при повышенной, так и при сниженной активности нервной системы.

В психокоррекционной работе с младшими школьниками могут использоваться элементы нервно-мышечной релаксации и аутотренинга. Аутогенная тренировка – это метод, повышающий при помощи специальных формул самовнушения возможности саморегуляции. Нервно-мышечная релаксация – это метод, который сводится к выработке способности к произвольному расслаблению поперечно-полосатых мышц. Вызывая расслабление с помощью нервно-мышечной релаксации, создаются необходимые предпосылки для освоения других, более сложных приемов саморегуляции. Овладение целенаправленной концентрацией внимания на мире внутренних ощущений способствует формированию внутренних средств контроля и управления протеканием психических функций.

На психокоррекционных занятиях с младшими школьниками также могут использоваться сенсорная репродукция, предполагающая создание чувственных образов, концентрацию внимания на воображаемых предметах; идеомоторная тренировка – это процесс интенсивного представления движения, воспринимаемый как собственное движение, который может способствовать выработке, стабилизации и исправлению навыков и ускорить их развитие в практической тренировке; различные виды специальных двигательных и дыхательных упражнений, которые положительно влияют на умственную и физическую работоспособность, помогает снять ощущения усталости, напряжения, тревоги.

Практический пример

Идеомоторная тренировка в психокоррекционной работе с младшими школьниками может быть проведена в виде игры в воображаемую «волшебную палочку» (которая стала невидимой), где определенным образом, называют действия «ученика и учителя» словами, что способствует развитию произвольного управления своими движениями и двигательного воображения.

В рамках психокоррекционной работы с младшими школьниками часто проводятся различные психологические тренинги. Психологический тренинг можно определить как совокупность активных методов обучения навыкам поведения, самопознания и саморазвития посредством приобретения и осмысливания жизненного опыта, моделируемого в групповом взаимодействии. Проработка содержания психологического тренинга осуществляется с помощью групповой дискуссии, различных видов игровых методов, психодрамы, психогимнастики, методов развития социальной перцепции и др.

Психокоррекционная и развивающая работа с проблемными младшими школьниками должна сопровождаться консультациями учителей, работающих с ними, организацией соответствующей работы педагогов и родителей по исправлению имеющихся трудностей в обучении и поведении конкретных учеников, оказанием отсроченной помощи тем детям, которым по результатам предварительного психодиагностического обследования не потребовалась немедленная помощь, но проблемы которых могут проявиться позднее. Целесообразность предпочтения того или иного вида и методов психокоррекционной работы во многом будет определяться конкретной ситуацией, возможностями психолога-практика, а также степенью выраженности личностных и поведенческих проблем ребенка.

Критериями эффективности психокоррекционной работы можно считать: позитивные сдвиги в развитии познавательных процессов и личностной сферы ребенка, повышение учебной мотивации, результативности его учебной деятельности, гармонизация личности ребенка, улучшение межличностных отношений ребенка и положительные изменения в его социальном статусе, эмоциональном самочувствии и самооценке, улучшение психологического микроклимата в классе, повышение общего уровня гуманизации и оптимизации целостного педагогического процесса и др. Эффективность психокоррекционной работы с детьми, возможность достигать взаимопонимания с учителями и родителями во многом зависят

от степени их участия в такой работе, от их психологической грамотности и способности воспринимать и выполнять рекомендации психолога.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие компоненты выделяют в структуре психологической готовности детей к школе?

2. В чем заключается сущность периода адаптации детей к школьному обучению?

3. Перечислите факторы, влияющие на успешность адаптации детей к школе и ее показатели.

4. Каковы причины школьной неуспеваемости и пути ее профилактики и устранения?

5. Охарактеризуйте личностные и поведенческие проблемы младших школьников.

6. Опишите принципы и направления психокоррекционной работы с младшими школьниками.

7. Какие структурные разделы выделены в карте-характеристике готовности ребенка к началу школьного обучения, предложенной Р.В. Овчаровой?

8. Охарактеризуйте основные методы коррекционной работы школьного психолога.

Практикум

Задание 1. Какое наблюдение можно отнести к методу научного исследования психологии младшего школьника? Аргументируйте ответ.

1. Дежурный учитель наблюдает за порядком в столовой. 2. Педагог ведет наблюдение за развитием младших школьников при изучении отдельных тем курса с помощью компьютерных программ. 3. Классный руководитель наблюдает за опрятностью внешнего вида школьников. 4. На экскурсии учитель биологии вместе с учениками наблюдает за муравьями. 5. Молодой учитель наблюдает за действиями опытного коллеги при изложении трудного учебного материала.

Задание 2. Какие из приведенных ниже бесед можно назвать методом научного исследования психологии младшего школьника? Аргументируйте ответ.

1. Беседа классного руководителя с родителями о методах воспитания детей в семье. 2. Беседа учителя с опоздавшими на урок учениками. 3. Беседа с учениками о правилах поведения в общественных местах. 4. Беседа учителя с учениками, в процессе которой выясняется, как они понимают правила техники безопасности. 5. Беседа с учителем, в процессе которой выявляются эффективные приемы стимулирования интереса младших школьников к изучаемому материалу. 6. Беседа директора школы с учеником, обидевшим девочку. 7. Беседа классного руководителя о правах и обязанностях младших школьников[119].

Задание 3. Составьте анкету для учащихся младших классов с целью изучения их эмоционального состояния в процессе учебной деятельности.

Задание 4. Сформулируйте практические рекомендации родителям первоклассников по оптимизации периода их адаптации к школе и учебной деятельности.

Задание 5. Составьте тест для педагогов и родителей с целью выявления их знаний в области психологии младшего школьника. Тест должен включать не менее 30 вопросов. В каждом вопросе предусмотрены 3 варианта ответа, только один из которых верный.

Задание 6. Найдите правильный ответ.

Чтобы выбрать оптимальные методы психологического воздействия на младшего школьника, нужно:

1) выяснить сущность каждого метода и выбрать из имеющегося множества путей методы, отвечающие заданным требованиям;

2) проанализировать ситуацию и подобрать соответствующий метод;

3) установить, какой метод позволяет быстрее других достигнуть намеченной цели;

4) проверить каждый метод из множества методов (М) на пригодность в конкретных условиях (У) по принятому критерию оптимальности;

5) установить критерий оптимальности и по нему определить пригодность каждого метода.

Задание 7. Определите диагностическую направленность, цель нижеописанных методик по их содержанию:

1. **Методика «Выбор».** Инструкция испытуемому: «Представь себе, что ты заработал (тебе дали)… рублей. На что бы ты потратил эти деньги?» Обработка результатов: при анализе определяется доминирование духовных или материальных, индивидуальных или общественных потребностей.

2. **Методика «Составление расписания на неделю».** Оборудование: лист бумаги, разделенный на семь частей, где подписаны дни недели. Инструкция испытуемому: «Давай представим себе, что мы с тобой в школе будущего. Это такая школа, где дети могут сами составлять расписание уроков. Перед тобой лежит страничка из дневника этой школы. Заполни эту страничку так, как ты считаешь нужным. На каждый день можешь написать любое количество уроков. Уроки можно писать, какие хочешь. Это и будет расписание на неделю для нашей школы будущего». Обработка и анализ результатов: у экспериментатора имеется реальное расписание уроков в классе. Данное расписание сравнивают с расписанием «школы будущего», составленным каждым учеником. При этом выделяют те предметы, количество которых у испытуемого больше или меньше, чем в реальном расписании, и высчитывают процент несоответствия, что позволяет провести диагностику отношения ученика к учению в целом и особенно к отдельным предметам.

Задание 8. Составьте психолого-педагогическую модель профилактики учебной неуспеваемости младших школьников.

Задание 9. Проведите диагностику сформированности отдельных компонентов психологической готовности к школьному обучения с помощью ниже приведенных методик, на основе этого спрогнозируйте уровень школьной успешности конкретного ребенка.

1. **Методика диагностики уровня развития мелкой моторики рук**[120]. Для проведения теста необходимы: лист бумаги и карандаш или ручка. Взрослый показывает пальцы на нарисованной руке ребенка, а ему нужно поднимать соответствующий пальчик. Начинать нужно с правой руки. Затем испытание проводится на левой руке, потом снова на правой и на левой. Таким образом проба проводится на каждой руке дважды. Затем подсчитывают среднее по двум пробам количество синкинезий на каждой руке.

2. **Методика изучения графического навыка Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадрикова**[121]. Ребенку дают листок бумаги в клеточку, на котором предварительно взрослый пишет с левой стороны последовательность однотипных графических элементов: два больших – два маленьких – два больших – два маленьких, и предлагают продолжить этот «узор» до конца строчки. Оценка результатов теста проводится по параметрам: характер линий, размер и форма элементов, наклон, отклонение от строчки, последовательность элементов.

3. **«Ориентировочный тест школьной зрелости» Кернайирасека**[122]. Ребенку предлагают специальный бланк теста. Выполнение теста начинается с рисования человека, затем дается задания переписать фразу и изобразить точки по образцам. Общий результат теста – это сумма баллов по отдельным заданиям.

4. **Методика диагностики произвольности «Графический диктант»**[123]. Для проведения исследования каждому ребенку выдается тетрадный лист в клетку с нанесенными на нем четырьмя точками. Детям необходимо рисовать узоры по инструкции взрослого. Анализируются действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора, умение ребенка внимательно слушать и четко выполнять указания учителя, не отвлекаясь на посторонние раздражители, степень самостоятельности учащегося в учебной работе.

Задание 10. Проведите наблюдение по методике Стотта[124] за особенностями поведения учеников, дезадаптированных к условиям школы. Карта наблюдения (КН) Стотта состоит из 16 комплексов симптомов:

I-НД «Недостаток доверия к новым вещам, людям, ситуациям».

II-О «Ослабленность» (астения).

III-У «Уход в себя».

IV-ТВ «Тревога за принятие взрослыми и интерес с их стороны».

V-НВ «Неприятие взрослых».

VI-ТД «Тревога за принятие детьми».

VII-А «Асоциальность».

VIII-КД «Конфликтность с детьми».

IX-Н «Неусидчивость» или «Неугомонность».

X-ЭН «Эмоциональные напряжения» или «Эмоциональная незрелость».

XI-НС «Невротические симптомы».

XII-С «Среда».

XIII-УР «Умственное развитие».

XIV-СР «Сексуальное развитие».

XV-Б «Болезнь».

XVI-Ф «Физическое развитие».

Задание 11. Проанализируйте ситуации, описанные родителями детей младшего школьного возраста. Охарактеризуйте каждую с точки зрения детской психологии. Назовите возможные причины возникших затруднений, составьте план необходимого психодиагностического обследования, определите содержание психологического сопровождения ребенка, возможные пути решения ситуации и сформулируйте психологические рекомендации.

Ситуация 1

Дочери 8 лет, и так случилось, что мы развелись с мужем, после чего наша дочь стала вести себя очень капризно. Все чего не попросит – все ей дай, а иначе просто начинает плакать и говорить ужасные вещи (маме меня не жалко, мама меня не любит). Также рисует рисунки в виде сердец, где в одном сердце написано мама и корона сверху, а в другом сердце имя дочки и перевернутая корона и все это сердце перечеркнутое. Я уже как только не пыталась с ней и разговаривать спокойно, и ругаться, и наказывать и просто позволять все что угодно, более менее остановилась на разговорах, она вроде понимает успокаивается, но на следующий же день все начинается по-новому. У нас появился новый мужчина в семье, она сразу приняла его за папу, и когда я ей пытаюсь объяснить, что папа у нее один, то она родного папу воспринимать не хочет, хоть и говорит что любит. Она ревнует меня к новому члену семьи, как быть и как вести себя с дочкой?

Ситуация 2

Ребенку 7 лет. Девочка начала задумываться о смерти. Сначала она боялась умереть, вроде для этого возраста это нормально. Но потом она сказала что когда она стояла на балконе ей хотелось стать на стульчик и упасть.

Ситуация 3

Дочке 7 лет, она перешла во второй класс. Знает половину букв, цифры только до 5. Летом пытались заниматься с репетитором, после недели занятий девочка перестала разговаривать с учителем. Сама по себе девочка очень скромная, послушная, не капризная. С детьми сходится легко, но друзей нет, может просто поиграть с кем-то и забыть имя ребенка. Привязана только к сестре – 5 лет. Подскажите, что нам делать? Как понять, что с ребенком? Мог ли повлиять переезд, переход в другую школу (октябрь прошлого года)?

Ситуация 4

Сыну 10 лет, он случайно посмотрел отрывок из фильма ужасов про зомби, сказав что ему не страшно. Прошло какое то время я обратила внимание, что у него в комнате в одном месте на ковре мокро. Спросила у него – сказал не знает, затем признался игрался брызгалкой. Но когда мы с ним стирали вместе ковер, он признался, что это он написал, так как ему страшно выходить в туалет. Когда я у него начала расспрашивать: почему так случилось – сын сказал, что из-за зомби. Я ему все объяснила, долго разговаривала, обещал что больше не будет стыдно. Но сегодня, придя с работы, увидела пятно на ковре. Сын сначала отнекивался, признаваться не хотел, ну а потом все выяснила. Я смотреть ужасы не разрешаю, играть в страшилки тоже не даю. Как помочь ребенку?

Ситуация 5

Мальчик 7 лет, ходит в 1 класс, когда у детей между собой происходит конфликт, он реагирует на это криком и слезами.

Так же он ведет себя и дома, если что то не так, то сразу слезы. Стараемся с ним разговаривать, не реагировать на его слезы, но пока безрезультатно. Как ему помочь, чтобы он нормально реагировал на конфликты?

Ситуация 6

Девочке 10 лет, спокойная, уравновешенная. С 4 лет занимается фигурным катанием. В последнее время появился страх перед соревнованиями. За несколько дней до соревнований появляется неуверенность в своих силах, а в день соревнований – жуткий страх. Что делать? Принимать успокоительное, обратиться к психологу? Ранее таких проблем в семье не было, и я не могу сделать правильный выбор.

Ситуация 7

Дочери 10 лет, и в последнее время мне очень трудно до нее достучаться и найти общий язык. Огрызается, не хочет слушать, упорно стоит на своем мнении, даже если в итоге (как правило) ошибается, то крайней получаюсь я. Она меня не слышит! Как реагировать на приступы агрессии по отношению ко мне?

Ситуация 8

Сыну 8 лет, стал нервным, раздражительным, плаксивым. Он начинает злиться по любому поводу, и у него начала падать самооценка: он стал говорить что он ничего не умеет, что он некрасивый, глупый. Прежде он была очень ласковым мальчиком. Как помочь ребенку?

Задание 12. По описанию хода занятия определите его цели и задачи. Обоснуйте свой ответ.

Вводная часть: создаем хорошее настроение: «Улыбнитесь!»; «Скажите добрые слова друг другу». Составляем «Азбуку хороших слов»: вспомните добрые, хорошие слова на букву «А» (аккуратный, аппетитный, ароматный, ангельский, авторитетный, активный и др.). Выполняем упражнение мозговой гимнастики «Перекрестные движения» (активизирует работу обоих полушарий, подготавливает к усвоению знаний). Под музыку дети выполняют перекрестные координированные движения: одновременно с правой рукой двигается левая нога. Передвигаться можно вперед, вбок, назад. Одновременно они совершают движения глазами во все стороны. Это позволяет «пересечь» среднюю линию, т. е. активизировать оба полушария одновременно и таким образом подготовиться к усвоению новых знаний.

Основная часть: «Назови предметы». Ученики по очереди называют все предметы, которые их окружают в классе. Затем по заданию учителя называют слова на темы: «Овощи», «Мебель», «Одежда», «Посуда», «Растения», «Магазин». «Послушай тишину». Комната немного затемнена для обострения слуховых ощущений. В тишине ученики слушают отдельный шум или звук, на который раньше не обращали внимания: тиканье часов, пение птиц, шум дождя. «Узнай по звуку»: дети узнают различные предметы (карандаш, линейка, книга, ложка, монета) по звуку, который те издают при постукивании или при падении. Более сложный вариант: дети, закрыв глаза, должны узнать человека по голосу, звуку шагов.

Заключительная часть. Подведение итогов занятия.

Задание 13. Организуйте и проведите психокоррекционные занятия с младшими школьниками по программе коррекции

проблем обучения методами кинезиологии в младшем школьного возрасте, предложенной А.Л. Сиротюк[125]. Кинезиологические упражнения улучшают внимание и память, формируют пространственные представления. Занятия направлены на преодоление патологических синкинезий, устраняют дезадаптацию в процессе обучения, гармонизируют работу головного мозга. Все упражнения психолог должен выполнять вместе с детьми, постепенно от занятия к занятию увеличивая время и сложность.

Задание 14. Составьте программу психологического тренинга для детей младшего школьного возраста, опишите цели, задачи и содержание занятий по развитию: а) уверенности в себе; б) самосознания; в) мышления; г) памяти; д) речи (тема на выбор).

Рекомендуемая литература

1. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога. М.: Ось-89, 2009.

2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2005.

3. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. 2-е изд. М.: Академия, 2005.

4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования. М.: Айрис-пресс, 2004.

5. Слободяник Н.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении. М.: Айрис-пресс, 2003.

Библиография

1. Абашкина Ю.В., Ганьшина Ю.В. Формы обучения культуре речи на литературном материале // Проблемы формирования и развития языковой личности при изучении русского языка в школе и вузе: межвузовский сб. науч. тр. / отв. ред. Н.И. Демидова. Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2006. С. 84–87.

2. Альманах психологических тестов. М.: Изд-во КСП, 1995.

3. Архиреева Т.В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008.

4. Блонский П.П. Память и мышление. М.: ЛКИ, 2007.

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1997.

7. Ванник М.Э. Творческое воображение на уроках // Учитель. 2005. № 5–6. С. 14–15.

8. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М.: Когито-центр, 2009.

9. Воробьева О.Г. Проблема развития логической памяти у младших школьников в условиях современного обучения // Мат-лы 38-й науч. – практ. конф. студентов и аспирантов КГПУ (12–13 апреля 1998 г.). Комсомольск-на-Амуре: Изд-во гос. пед. унта, 1999. С. 71–76.

10. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005.

11. Высоцкий А.И. Экспериментальное исследование волевой активности. Основные подходы к психологическому исследованию волевой активности личности // Экспериментальные исследования волевой активности: межвузовский сборник научных трудов / под ред. А.И. Высоцкого и др. Рязань: РГПИ, 1986. С. 24–38.

12. Габеева Л.Н. Способы и формы организации контроля, направленные на развитие самоконтроля у учащихся начальной школы // Развитие педагогического образования в Республике Бурятия: мат-лы региональной науч. – практ. конф. Улан-Удэ, 2006. С. 154–158.

13. Галанжина Е.С. Нравственно-эстетическое воспитание младших школьников. Курск: РОСИ, 2010. С. 264.

14. Гани С.В., Гани В.А. Развитие учебной мотивации первоклассников при различных стилях педагогического

руководства // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 188–198.

15. Гани С.В., Гани В.А. Учебная мотивация младших школьников с разным уровнем успеваемости // Актуальные вопросы современной науки: сб. науч. тр. Вып. 8 / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: ЦРНС, 2009. С. 67–73.

16. Годовникова Л.В. Основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе. Белгород: Изд-во БелГУ, 2005.

17. Горбунова Г.А. Развитие творческих изобразительных способностей младших школьников на уроках изобразительного искусства: монография. СПб.: Библиотека Российской академии наук, 2005.

18. Горлова Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающегося обучения: автореф. дис… канд. психол. наук. М., 2002.

19. Гришанова И.А. Коммуникативная успешность младших школьников: теоретический и практический аспекты: монография. М.; Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2006.

20. Гуткина Н.И. Диагностика и коррекция готовности детей к школьному обучению // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М.: Изд-во АПН СССР, 1987. С. 25.

21. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004.

22. Давыдова О.В. Развитие творческого воображения учащихся на основе межпредметных связей: дис… канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006.

23. Дрокина О.В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков: дис… канд. психол. наук. М., 1999.

24. Заверткина Е.Г. Развитие операционных механизмов мнемических способностей детей младшего школьного возраста (на примере операции классификации): дис… канд. психол. наук. Ярославль: ЯГПУ, 2003.

25. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984.

26. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Воронеж: Модэк, 2010.

27. Иванова И.В. Социализация и формирование социальной идентичности в период детства // Мат-лы Междунар. конф. студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов». Вып. 5. М.: Изд-во МГУ, 2000. С. 276–277.

28. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. М.: Академия, 2004.

29. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2007.

30. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.

31. Касумова Б.С. Развитие творческого мышления у младших школьников в процессе обучения решению задач // Вестник Поморского университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. Архангельск: ПГУ, 2008. С. 106–109.

32. Кирилишина И.Ю. Развитие мотивов достижения успехов и аффилиации в младшем школьном возрасте // Мат-лы Всероссийской науч. – метод. конф.: в 2 ч. Ч. 2. Братск, 2006. С. 328–331.

33. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург: ОГПУ, 1996.

34. Киселева Н.С. Развитие духовно-нравственных ценностей у младших школьников в процессе игры: метод. рекомендации. М.: МПА-ПРЕСС, 2009.

35. Клементьева Н.Р. Педагогические условия предупреждения неуспеваемости младших школьников: дис… канд. пед. наук. Челябинск, 1999.

36. Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс: программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003.

37. Корашвили Н.Ш. Проблемы графической деятельности и особенности зрительного восприятия у детей-левшей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Практическая психология в образовании: мат-лы Междунар. науч. – практ. конф. (24–25 апреля). Махачкала: ДГУ, 2008. С. 408–412.

38. Короткова Л.Д. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами авторской сказки. М.: ЦГЛ, 2006.

39. Кузнецова К.С. Педагогические аспекты развития эмоционального интеллекта // Профессиональная подготовка будущих учителей: проблемы, опыт, перспективы: сб. науч. ст. Саратов: Наука, 2012. С. 76–83.

40. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. М.: ТЦ Сфера, 2001.

41. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации: автореф. дис… канд. психол. наук. М., 1994.

42. Кулиш О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов: дис… канд. психол. наук. М., 2005.

43. Кухтерина Г.В. Роль индивидуально-личностных особенностей младших школьников в детерминации их поведенческих трудностей: дис… канд. психол. наук. М., 2002.

44. Лагутина О.Р. Научно-методическое обоснование

обучения школьников младшего и среднего возраста передача объема изображаемых предметов в сюжетном рисовании. М.: Прометей, 2000.

45. Лай В.А. Школа действия // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Педагогика, 1981. С. 525–526.

46. Левитес В.В. Задания для развития логического мышления: учеб. пособие для первого класса четырехлетней начальной школы. Мурманск: Полиграфист, 2006.

47. Ленкова А.А. Факторы успешного формирования дивергентного мышления младших школьников в процессе внеучебной деятельности // Психология. Социология. Педагогика М.: Изд-во ИНГН, 2011. № 7 (8). С. 28–30.

48. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Деятельность, сознание, личность. М., 1975. С. 235–302.

49. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Знание, 1976.

50. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб.: Питер, 2009.

51. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учеб. – метод. пособие. М.: Фолиум, 1999.

52. Луцковская С.Д. Психологические условия становления представлений о времени у младшего школьника: автореф. дис… канд. психол. наук. М., 2000.

53. Лямина Л.В. Психологические особенности способности разрешать конфликты: метод. пособие. Уфа: Вагант, 2008.

54. Мартиенко О.Б. Страхи первоклассников и их диагностика // Социальная психология 21 столетия / под ред. В.В. Козлова. Ярославль, МАПН, 2008. Т 2.

55. Матвеева О.А. Развивающая и коррекционная работы с детьми. М.: Педагогическое общество России, 2001.

56. Махортова Г.Х. Зависимость эмоциональных переживаний детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста от характера внутрисемейных отношений: автореф. дис… канд. психол. наук. М., 2006.

57. Менчинская Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Педагогика, 1971.

58. Михайлова Е.В. Психологические основы формирования нравственных ценностей у младших школьников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Кострома: КГУ им. Некрасова, 2007. № 1. С. 72–75.

59. Мурачковский, Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников. Минск: Народная асвета, 1977.

60. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами

математической статистики. М.: Владос, 2007.

61. Неупокоева Н.М. Психологические особенности общения младших школьников со взрослыми: автореф. дис… канд. психол. наук. М., 1983.

62. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: Владос, 2002. С. 76–78.

63. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2012.

64. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. М: Сфера, 2000.

65. Овчарова Р.В.Практическая психология образования. М.: Академия, 2003.

66. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. С. 29–35.

67. Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. 1992. Т 13. № 3. С. 175–182.

68. Питенко С.В. Педагогические условия формирования трудолюбия у младших школьников: автореф. дис… канд. пед. наук. Смоленск, 2009.

69. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. М.: Владос, 2000.

70. Пожидаева Т.Ф. Игра как технология личностного развития младшего школьника: автореф. дис… канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2006.

71. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М., 2000. С. 75.

72. Практикум по возрастной и педагогической психологии / авт. – сост. Е.Е. Данилова / под ред. И.В. Дубровиной. 2-е изд., стер. М.: Академия, 1999.

73. Практическая психодиагностика: Методики и тесты / ред. – сост. Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ; М, 2011.

74. Приходько В.Е. Роль индивидуального подхода в преодолении дезадаптации младших школьников: автореф. дис… канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2007.

75. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 1998.

76. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001.

77. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 1995.

78. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.

М.: Владос, 1999.

79. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб.: Питер, 2001.

80. Рябышева Е.Н. Психологические факторы развития самооценки в младшем возрасте // Психологические эффекты как необходимые ресурсы современного образовательного процесса: мат-лы Регион. науч. – практ. конф. Воронеж: ВОИПКиПРО, 2008. С. 25–28.

81. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., МГППУ, 2006.

82. Сборник психологических тестов: пособие. Ч. II: / сост. Е.Е. Миронова. Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006.

83. Серегина Д.А. Современные СМИ и проблема речи младших школьников // Начальное образование. 2007. № 3. С. 23–25.

84. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. М.: ТЦ Сфера, 2002.

85. Сиротюк А.Л. Психолого-педагогическое обеспечение дифференцированного обучения младших школьников. Тверь: ТОИУУ, 2003.

86. Слюсарева Е.С., Козловская Г.Ю. Методы психологической коррекции: учеб. – метод. пособие. Ставрополь, 2008.

87. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966.

88. Степанова Н.А. Динамика развития личности младшего школьника // Воспитание школьников. М.: Школьная Пресса, 2011. № 10. С. 36–39.

89. Степанова Н.А. Особенности интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности младшего школьника на протяжении обучения в начальной школе // Известия БГАРФ: Психолого-педагогические науки. Калининград: Изд-во БГАРФ, 2011. № 10. С. 140–148.

90. Тарасова Л.Е. Психолого-педагогические условия и средства формирования коллективного внимания младших школьников. Саратов: Изд-во Саратовского пед. ин-та, 1999.

91. Татаринцева А.Ю. Формирование внимания детей младшего школьного возраста в процессе компьютеризированной учебной деятельности: дис… канд. психол. наук. Воронеж, 2002.

92. Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей: кн. для родителей и воспитателей. М.: Апрель Пресс, 2008.

93. Уотермен Р. Фактор обновления. М.: Процесс, 1988. С. 19.

94. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 2. С. 333–334.

95. Хирьянова И.С. Компьютерные игры и опасность развития

компьютерной аддикции у младших школьников // Управление ДОУ. 2013. № 3. С. 34.

96. Шалагинова К.С. Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2007.

97. Шванцара И. Диагностика психического развития. Прага: Авиценум, 1978. С. 260–261.

98. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

99. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. Воронеж: МОДЭК, 1997. С. 254–265.

100. Юферова М.А. Влияние семейного воспитания на развитие мотивации достижения детей 9–11 лет: дис… канд. психол. наук: Ярославль, 2004.

Приложения

Приложение 1
Вопросы к зачету и экзамену по психологии младшего школьного возраста

1. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте.
2. Учебная деятельность младших школьников.
3. Трудовая деятельность младших школьников.
4. Общение младших школьников.
5. Игровая деятельность младших школьников.
6. Продуктивные виды деятельности младших школьников.
7. Методы диагностики особенностей деятельности младших школьников.
8. Восприятие младших школьников.
9. Внимание младших школьников.
10. Память младших школьников.
11. Мышление младших школьников.
12. Особенности развития воображения младших школьников.
13. Речевое развитие детей младшего школьного возраста.
14. Методы диагностики особенностей познавательных процессов младших школьников.
15. Сфера самосознания младшего школьника.
16. Эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста.
17. Развитие волевой регуляции поведения и волевых свойств личности младших школьников.
18. Мотивационно-потребностная сфера младших школьников.
19. Нравственное развитие детей младшего школьного возраста.
20. Методы диагностики особенностей развития личности младших школьников.
21. Структура психологической готовности детей к школьному обучению и методы ее диагностики.
22. Адаптация детей к школьному обучению.
23. Проблема школьной неуспеваемости и пути ее решения.
24. Характеристика основных личностных и поведенческих проблем младших школьников.
25. Психокоррекционная работа с младшими школьниками.

Приложение 2
Тестовые задания по психологии младшего школьного возраста

Инструкция: Продолжите предложения:

1. Специфика социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте заключается в…
2. В структуру учебной деятельности входят:…
3. Мотивация учения – это…
4. Учебная задача – это…
5. Учебные действия – это…
6. В отличие от игровой учебная деятельность характеризуется…
7. Среди дидактических игр выделяют…
8. Структуру дидактической игры составляют…
9. Основные функции дидактических игр в начальной школе: …
10. Дружеские отношения младших школьников чаще основаны на…
11. В основе избирательных привязанностей детей могут быть…
12. Статус ребенка в классе существенно влияет на…
13. Среди аспектов общения младших школьников со взрослыми выделяют:…
14. Из видов внимания в младшем школьном возрасте доминирующим является…
15. Неустойчивость внимания младшего школьника проявляется в…
16. Дети чаще отвлекаются, если выполняют…
17. Среди видов восприятия в младшем школьном возрасте доминирующим является…
18. Младшие школьники осваивают следующие перцептивные действия:…
19. Среди видов памяти в младшем школьном возрасте доминирующим является…
20. Младшие школьники лучше запоминают…
21. Показателем осмысленности запоминания и является овладение учеником…
22. Основные характеристики памяти младших школьников: …
23. Совершенствование памяти в младшем школьном

возрасте обусловлено в первую очередь…

24. В младшем школьном возрасте доминирующая психическая функция —…

25. Среди видов мышления в младшем школьном возрасте доминирующим является…

26. Понятийное мышление формируется постепенно через…

27. Овладение анализом начинается с умения ребенка…

28. Умение выделять существенное способствует формированию другого умения —…

29. В начале младшего школьного возраста в классе воображение в основном опирается на…

30. Основные направления в развитии детского воображения —…

31. С возрастом реализм детского воображения…

32. В развитии речи младшего школьника отчетливо выделяются направления:…

33. Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:…

34. Волевое поведение в начале младшего школьного возраста классе во многом зависит от…

35. У младших школьников формируются произвольные умственные действия:…

36. Волевой мобилизации младших школьников в учебной деятельности способствуют:…

37. Особенно большое влияние на развитие самосознания оказывает…

38. У младших школьников обнаруживаются следующие виды самооценок:…

39. Среди социальных мотивов учения главное место занимает мотив…

40. Мотивация достижения в начальных классах нередко становится…

41. Развитие нравственных качеств младших школьников происходит в результате…

42. Основные структурные компоненты психологической готовности детей к школьному обучению:…

43. Показателями психологической адаптированности детей к школьному обучению являются:…

44. Признаками школьной дезадаптации являются:…

45. Основными причинами школьной неуспеваемости являются:…

46. Кризис семи лет характеризуется…

47. Личностные и поведенческие проблемы младших школьников могут быть связаны…

48. К методам психокоррекции развития младших школьников, относят:…

49. Важнейшими условиями эффективности психологической коррекции следует признать…

50. Основные направления психокоррекционной работы с младшими школьниками:…

Приложение 3
Примерные темы курсовых и дипломных работ по психологии младшего школьного возраста

1. Агрессивное поведение у детей с отклоняющимся развитием.
2. Адаптация при переходе из начальной школы в среднюю.
3. Связь эмоционально-личностного развития ребенка и стиля родительских отношений.
4. Взаимосвязь понимания образа «я» и образа мира в детском возрасте.
5. Влияние игрушек на психическое развитие современных школьников.
6. Влияние общего эмоционального настроения детей, поступающих в школу, на их адаптацию и обучение.
7. Влияние родителей на успехи детей в школе в младшем школьном возрасте.
8. Индивидуальные особенности познавательных процессов младших школьников.
9. Влияние стилей педагогического общения на речевое взаимодействие учащихся.
10. Влияние стиля общения учителя на отношение к нему учащихся.
11. Возрастные особенности страхов в младшем школьном возрасте.
12. Дифференцированная характеристика различных видов внимания у детей с СДВГ.
13. Особенности общения младших школьников со сверстниками.
14. Понимание содержания текста как показатель умственного развития школьников.
15. Проблемы адаптации первоклассников к обучению в школе.
16. Психологические аспекты проблемы жестокого обращения с детьми.
17. Психологические причины и последствия насилия в семье.
18. Родительский стиль воспитания и его влияние на особенности личности ребенка.
19. Мотивы учения младшего школьника и их роль в

успешности школьного обучения.

20. Роль оценки и отметки в становлении самооценки младшего школьника.

21. Влияние родителей на формирование личностных качеств у мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

22. Влияние телевизионной рекламы на поведение младшего школьника.

23. Особенности мышления детей младшего школьного возраста.

24. Влияние средств массовой информации на становление самооценки детей младшего школьного возраста.

25. Формирование учебно-познавательной мотивации в младшем школьном возрасте.

26. Влияние мотивации достижений на личность детей младшего школьного возраста.

27. Особенности мотивационной сферы детей младшего школьного возраста.

28. Роль родителей в формировании учебно-познавательной мотивации детей.

29. Отношения с учителем как фактор успеваемости младшего школьника в учебной деятельности.

30. СДВГ у учеников начальных классов массовой школы.

notes

Примечания

1

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

2

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.

3

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 245.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Деятельность, сознание, личность. М, 1975. С. 235–302.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

8

Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: Владос, 2002. С. 76–78.

9

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.

Блонский П.П. Память и мышление. М.: ЛКИ, 2007.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. Воронеж: Модэк, 2010.

Питенко С.В. Педагогические условия формирования трудолюбия у младших школьников: автореф. дис… канд. пед. наук. Смоленск, 2009.

Неупокоева Н.М. Психологические особенности общения младших школьников со взрослыми: автореф. дис… канд. психол. наук, М., 1983.

Гришанова И.А. Коммуникативная успешность младших школьников: теоретический и практический аспекты: монография. М.; Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2006.

Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М.: Когито-центр, 2009.

Пожидаева Т.Ф. Игра как технология личностного развития младшего школьника: автореф. дис… канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2006.

Хирьянова И.С. Компьютерные игры и опасность развития компьютерной аддикции у младших школьников // Управление ДОУ. 2013.

Лагутина О.Р. Научно-методическое обоснование обучения школьников младшего и среднего возраста передача объема изображаемых предметов в сюжетном рисовании. М.: Прометей, 2000.

Горбунова Г.А. Развитие творческих изобразительных способностей младших школьников на уроках изобразительного искусства: монография. СПб.: Изд-во Библиотека Российской академии наук, 2005.

Лай В.А. Школа действия // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Педагогика, 1981. С. 525–526.

21

Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов: в 2 кн. М.: Владос, 2000. Кн. 1. С. 366.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т 2. С. 333–334.

23

Уотермен Р. Фактор обновления. М.: Процесс, 1988. С. 19.

Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003.

Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: Владос, 2002. С. 154.

Там же. С. 123.

27

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. С. 29–35.

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.

29

Там же.

Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей: книга для родителей и воспитателей. М.: Апрель Пресс, 2008.

31

Корашвили Н.Ш. Проблемы графической деятельности и особенности зрительного восприятия у детей-левшей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Практическая психология в образовании: мат-лы Междунар. науч. – практ. конф. (24–25 апреля). Махачкала: ДГУ, 2008. С. 408–412.

Луцковская С.Д. Психологические условия становления представлений о времени у младшего школьника: автореф. дис… канд. психол. наук. М., 2000.

Горлова Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающегося обучения: автореф. дис… канд. психол. наук. М., 2002.

Татаринцева А.Ю. Формирование внимания детей младшего школьного возраста в процессе компьютеризированной учебной деятельности: дис… канд. психол. наук. Воронеж, 2002.

Тарасова Л.Е. Психолого-педагогические условия и средства формирования коллективного внимания младших школьников. Саратов: Изд-во Саратовского пед. ин-та, 1999.

Воробьева О.Г. Проблема развития логической памяти у младших школьников в условиях современного обучения // Матлы 38-й науч. – практ. конф. студентов и аспирантов КГПУ (12–13 апреля 1998). Комсомольск-на-Амуре: Изд-во гос. пед. ун-та, 1999. С. 71–76.

Заверткина Е.Г. Развитие операционных механизмов мнемических способностей детей младшего школьного возраста (на примере операции классификации): дис… канд. психол. наук. Ярославль: ЯГПУ, 2003.

Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005.

Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб.: Питер, 2001.

Левитес В.В. Задания для развития логического мышления: учеб. пособие для первого класса четырехлетней начальной школы. Мурманск: Полиграфист, 2006.

Касумова Б.С. Развитие творческого мышления у младших школьников в процессе обучения решению задач // Вестник Поморского университета: серия «Гуманитарные и социальные науки». Архангельск: ПГУ, 2008. С. 106–109.

Ленкова А.А. Факторы успешного формирования дивергентного мышления младших школьников в процессе внеучебной деятельности // Психология. Социология. Педагогика М.: Изд-во ИНГН, 2011. № 7 (8). С. 28–30.

Ванник М.Э. Творческое воображение на уроках // Учитель: информ. учеб. – метод. издание. 2005. № 5–6. С. 14–15.

Давыдова О.В. Развитие творческого воображения учащихся на основе межпредметных связей: дис… канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006.

Абашкина Ю.В., Ганьшина Ю.В. Формы обучения культуре речи на литературном материале // Проблемы формирования и развития языковой личности при изучении русского языка в школе и вузе: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Н.И. Демидова. Рязань: Рязан. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2006. С. 84–87.

Серегина Д.А. Современные СМИ и проблема речи младших школьников // Начальное образование. 2007. № 3. С. 23–25.

Корман Т.А. К характеристике активности воспроизведения у дошкольников // Советская педагогика. 1945. № 9. С. 68–72.

Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., МГППУ, 2006.

49

Там же.

Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: ВЛАДОС, 1995.

Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., МГППУ, 2006.

Там же.

Немов Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: Владос, 2007.

Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. М.: Владос, 1999.

Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., МГППУ, 2006.

Немов Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: Владос, 2007.

Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., МГППУ, 2006.

Альманах психологических тестов. М.: Изд-во КСП, 1995.

Сборник психологических тестов: пособие. Ч. II / сост. Е.Е. Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006.

Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., МГППУ, 2006.

61

Там же.

62

Там же.

Иванова И.В. Социализация и формирование социальной идентичности в период детства // Мат-лы Междунар. конф. студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов». Вып. 5. М.: Изд – во МГУ, 2000. С. 276–277.

Рябышева Е.Н. Психологические факторы развития самооценки в младшем возрасте // Психологические эффекты как необходимые ресурсы современного образовательного процесса: мат-лы региональной науч. – практ. конф. Воронеж: ВОИПКиПРО, 2008. С. 25–28.

Кулиш О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов: дис… канд. психол. наук. М., 2005.

Степанова Н.А. Динамика развития личности младшего школьника // Воспитание школьников. М.: Школьная Пресса. 2011. № 10. С. 36–39.

Кузнецова К.С. Педагогические аспекты развития эмоционального интеллекта // Профессиональная подготовка будущих учителей: проблемы, опыт, перспективы: сб. науч. ст. Саратов: Наука, 2012. С. 76–83.

Махортова Г.Х. Зависимость эмоциональных переживаний детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста от характера внутрисемейных отношений: автореф. дис… канд. психол. наук. М., 2006.

Высоцкий А.И. Экспериментальное исследование волевой активности. Основные подходы к психологическому исследованию волевой активности личности // Экспериментальные исследования волевой активности: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.И. Высоцкого и др. Рязань: РГПИ, 1986. С. 24–38.

Дрокина О.В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков: дис… канд. психол. наук. М., 1999.

Габеева Л.Н. Способы и формы организации контроля, направленные на развитие самоконтроля у учащихся начальной школы // Развитие педагогического образования в Республике Бурятия: мат-лы региональной науч. – практ. конф. Улан-Удэ, 2006. С. 154–158.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

Степанова Н.А. Особенности интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности младшего школьника на протяжении обучения в начальной школе // Известия БГАРФ: Психолого-педагогические науки. Калининград: Изд-во БГАРФ. № 10. 2011. С. 140–148.

Гани С.В., Гани В.А. Учебная мотивация младших школьников с разным уровнем успеваемости // Актуальные вопросы современной науки: сб. науч. тр. Вып. 8 / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: ЦРНС, 2009. С. 67–73.

Гани С.В., Гани В.А. Развитие учебной мотивации первоклассников при различных стилях педагогического руководства // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 188–198.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Модэк, 2010.

Юферова М.А. Влияние семейного воспитания на развитие мотивации достижения детей 9—11 лет: дис… канд. психол. наук. Ярославль, 2004.

Кирилишина И. Ю. Развитие мотивов достижения успехов и аффилиации в младшем школьном возрасте // Мат-лы Всероссийской науч. – метод. конф: в 2 ч. Ч. 2. Братск, 2006. С. 328–331.

Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психол. журнал. 1992. Т 13. № 3. С. 175–182.

Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург: ОГПУ, 1996.

Галанжина Е.С. Нравственно-эстетическое воспитание младших школьников. Курск: РОСИ, 2010. С. 264.

Киселева Н.С. Развитие духовно-нравственных ценностей у младших школьников в процессе игры: метод. рекомендации. М.: МПА-ПРЕСС, 2003.

Короткова Л.Д. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами авторской сказки. М.: ЦГЛ, 2006.

Михайлова Е.В. Психологические основы формирования нравственных ценностей у младших школьников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Кострома: КГУ им. Некрасова, 2007. № 1. С. 72–75.

Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов: в 2 кн. М.: Владос, 2000. Кн. 2. С. 63.

Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М. Педагогика, 1991.

Барто А.Л. Собрание сочинений: в 3 т. М.: Детская литература, 1969.

Практикум по возрастной и педагогической психологии / авт. – сост. Е.Е. Данилова // под ред. И.В. Дубровиной. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 1999.

Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. М.: Владос, 1998. Кн. 1.

Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2007.

Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. М.: Академия, 2004.

Практическая психодиагностика: Методики и тесты / ред. – сост. Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ, М, 2011.

Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие. М.: Фолиум, 1999. – 32 с.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 210.

Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. С. 16.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. С. 29.

Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. М.: ТЦ Сфера, 2001. С. 240.

Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации: автореф. дис… канд. психол. наук. М., 1994.

Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М.: Академия, 2003.

101

Приходько В.Е. Роль индивидуального подхода в преодолении дезадаптации младших школьников: автореф. дис… канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2007.

Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб.: Питер, 2009.

103

Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников. Минск: Народная асвета, 1977.

Менчинская Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Педагогика, 1971.

Клементьева Н.Р. Педагогические условия предупреждения неуспеваемости младших школьников: дис… канд. пед. наук. Челябинск, 1999.

Сиротюк А.Л. Психолого-педагогическое обеспечение дифференцированного обучения младших школьников. Тверь: ТОИУУ, 2003.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2012.

Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005. С. 377.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 217.

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М., 2000. С. 75.

111

Там же. С. 137.

Кухтерина Г.В. Роль индивидуально-личностных особенностей младших школьников в детерминации их поведенческих трудностей: дис… канд. психол. наук. М., 2002.

Лямина Л.В. Психологические особенности способности разрешать конфликты: метод. пособие. Уфа: Вагант, 2008.

Мартиенко О.Б. Страхи первоклассников и их диагностика // Социальная психология 21 столетия / под ред. В.В. Козлова. Т. 2. Ярославль: МАПН, 2008.

Шалагинова К.С. Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2007.

Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия», 1998.

Слюсарева Е.С., Козловская Г.Ю. Методы психологической коррекции: учеб. – метод. пособие. Ставрополь, 2008.

Матвеева О.А. Развивающая и коррекционная работы с детьми. М.: Педагогическое общество России, 2001.

119

Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов: 2 кн. М.: Владос, 2000. Кн. 1. С. 53.

Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: Владос, 2002. С.17.

121

Там же.

Гуткина Н.И. Диагностика и коррекция готовности детей к школьному обучению // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М. Изд-во АПН СССР, 1987. С. 25.

123

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. С. 29–35.

Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001.

Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. М.: ТЦ Сфера, 2002. – 80 с.